

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**VALDIR NOGUEIRA**

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
ESPACIAL-CIDADÃ NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS**

**CURITIBA  
2009**

**VALDIR NOGUEIRA**

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
ESPACIAL-CIDADÃ NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
em Educação do Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná, como requisito  
parcial a obtenção do título de doutor em  
Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Marchiorato  
Carneiro.

**CURITIBA  
2009**

Aos alunos de hoje e àqueles de amanhã:  
Outra consciência de mundo é possível e urgente.

## AGRADECIMENTOS

Enquanto fazia essa incursão no universo científico, algumas mãos me sustentaram. Por isso, é momento de dizer obrigado:

A Deus, minha força e minha vitória;

Aos meus familiares pela presença constante ao longo dessa história, em especial:

- meus pais Augusta e Silvestre, sem vocês não teria chegado até aqui;
- meus afilhados Ellen, Lucas e Juliana, pelo afeto e compreensão nos momentos difíceis, por me fazer acreditar que os sonhos são lindas possibilidades no mundo possível;
- minhas irmãs Andréia e Adriana, por tudo que vivemos juntos – amo vocês;
- meus sobrinhos Gustavo, Gabriel e Bruna pela alegria compartilhada em cada tempo-espaço de vida;
- meus avós (memória) pelos traços que trago em minha vida, pelo que sou;
- aos demais familiares pela compreensão dos meus silêncios e distanciamento – jamais os esqueci e jamais os esquecerei;

Aos muitos sujeitos-alunos com os quais trabalhei ao longo destes dezesseis anos na educação – alimentadores da esperança e da crença em uma outra escola, outra educação;

Aos amigos professores das muitas escolas onde trabalhei e que me ajudaram a Ser um professor inconformado com o mundo;

Aos professores do Centro Universitário de Jaraguá do Sul - UNERJ, em especial a Irma Maria Salvador; Deise Suzana de Souza; Leandra Bôer Possa, Rosane Welk, Suely Scherer e Vera Lucia de Oliveira - obrigado pelas trocas sempre oportunas;

Aos amigos do Centro Educacional Canguru – alunos, professores e equipe pedagógico-administrativa pela compreensão e ajuda nos momentos de estudo, em especial a Deise um ser humano demasiado humano;

Aos professores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por me desafiarem e me ajudarem na construção de um caminho possível na educação;

Aos professores que fizeram parte da minha qualificação e defesa, em especial à professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR); professora Dra. Nídia Nacib Pontuschka (USP); professora Dra. Maria do Rosário Knechtel (UFPR); professor Dr. Naldi E. Canalli (UFPR); professora Dra. Tânia Baibich-Faria (UFPR); professor Dr. Francisco Mendonça (UFPR) - só se avança no conhecimento quando encontramos outros pares para dialetizar o que se conhece;

Aos amigos:

- Graziela Escandiel de Lima, pela coragem, força e incentivo; por me ajudar quando mais precisei;
- Ana Claudia, Ivete, Davi, Rosi, Marlene, Guilherme, amigos das horas de estudos, em especial a Carla pelas partilhas nos momentos de viagem e pelos encontros sempre necessários para discutir nossos objetos de pesquisa;
- Antônio Lineu Carneiro pela compreensão, desapego e humildade; pela acolhida e sabedoria partilhadas;
- Ariana Chagas, por me ajudar a ver a vida de outra forma;
- A Kátia pelas vezes que me ajudou a fazer uma incursão nos capítulos passados e presentes da minha história de vida; me ajudou a projetar outras possibilidades na vida;
- Neivair Aparecida Campos, mais do que amiga, uma irmã;
- Arina Chagas, presença e alegria;

À Missão Jovem Obra Divina, pela compreensão das minhas ausências e por estarem ao meu lado sempre que precisei;

A CAPES, pela bolsa de estudos concedida;

Aos amigos dos grupos de pesquisa Cultura, Escola e Ensino e Multiculturalismo e Educação Ambiental: confrontos entre saberes e práticas sociais educativas em interação nos dois domínios da Universidade Federal do Paraná – lócus de reflexões-vida;

À escola onde pude desenvolver a pesquisa na fase exploratória: Escola da rede estadual de ensino do município de São João do Itaperiú; escolas das redes municipal e estadual de ensino de Barra Velha onde desenvolvi o levantamento empírico na fase de definição do universo da pesquisa;

À Escola onde se desenvolveu a pesquisa em sua etapa final, pela abertura e acolhida;

Ao professor e alunos que participaram como sujeitos deste estudo, pela cooperação, partilha e apoio em todos os momentos da fase de coleta de dados – vocês foram fundamentais nesse processo;

Aos diretores, professores e orientadores pedagógicos das escolas onde desenvolvi a pesquisa, desde a fase exploratória até a fase final, pelas portas abertas à investigação, pela amizade;

À professora Dra. Verônica Guêsser, pelas contribuições na fase inicial da pesquisa;

Em especial, a minha amiga professora e orientadora Dra. Sônia M. M. Carneiro pela cumplicidade e ousadia, pela presentificação. Obrigado por fortalecer meus sonhos, pelo lindo caminho que construímos na academia e na amizade.

“Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é [...] necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele [...]. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão”.

Paulo Freire

## RESUMO

O estudo foca a Geografia escolar contemporânea, enquanto área voltada ao desenvolvimento de uma educação-cidadã. O objetivo deste trabalho foi analisar as práticas de ensino e aprendizagem de Geografia nas séries finais do ensino fundamental público da cidade de Barra Velha – litoral norte de SC, na construção do saber geográfico dos alunos em vista da formação da consciência espacial-cidadã. A pesquisa é qualitativa, optando-se por um estudo de caso. A partir de investigação exploratória, com quatro escolas públicas de 5ª - 8ª séries, mediante observações diretas, foi selecionada uma escola com peculiaridades diferenciais, por apresentar maior abertura dialogal e interação de um dos professores de Geografia (6ª - 8ª séries) com os alunos. O levantamento de dados, nessa escola, deu-se por observações diretas das aulas desse docente, além de outras técnicas: entrevistas semi-estruturadas com os alunos das diferentes séries; entrevista semi-estruturada e questionário (qualificação, atuação profissional, condições de trabalho e contexto de vida) com o professor; e análise de documentos – a proposta curricular, o Projeto Político Pedagógico da escola, os planos de ensino do docente e provas escritas. O tratamento dos dados embasou-se no método de análise de conteúdos temáticos, buscando significados do discurso dos sujeitos, quanto à questão da formação da consciência espacial-cidadã. Os resultados revelaram que apesar do docente apresentar, mediante as entrevistas, um conjunto de idéias valiosas na perspectiva do ensino e da aprendizagem de Geografia em conexão com a dimensão espacial-cidadã, bem como uma maior interação com os educandos, as observações em sala mostraram um ensino e aprendizagem espontaneístas, relacionado mais a informações geográficas, baseadas no livro didático, em que o espaço geográfico é tratado como soma de fragmentos desconexos, sem articular o local, o regional, o nacional e global e, nesse sentido, inexistente uma análise crítico-reflexiva problematizadora da realidade sócio-espacial dos alunos. Esse encaminhamento metodológico revela um trabalho entre docente e alunos no rumo do senso comum, da pseudocientificidade e da pseudoconsciência da realidade-mundo. Essa prática escolar dificulta aos alunos lerem e compreenderem o espaço geográfico em suas diferentes escalas, múltiplas inter-relações (sociais, econômicas, políticas, culturais, naturais etc.), contradições e problemáticas de forma crítica e conexa com as lógicas e ideologias que o organizam; bem como dificulta o desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã, que implica uma ética de responsabilidade participativa para com os espaços de vida. Nesse sentido, os resultados evidenciam uma Geografia que dificulta a construção, pelos educandos, de um saber-mundo e um fazer-mundo, na medida em que conhecer, saber e pensar o espaço é condição fundamental para um viver democrático e participativo em sociedade. Tais constatações indicam a necessidade de um compromisso ético-político pela qualidade do ensino, incluindo a melhoria das condições socioprofissionais dos educadores e com orientação referenciada à ciência e à educação geográfica; nesse contexto, importa rever a formação inicial e continuada dos docentes de Geografia na perspectiva do conhecimento geográfico relacional-contextualizado e valorizar o Projeto Político Pedagógico escolar como espaço de construção do projeto das disciplinas curriculares, em vista da formação da consciência cidadã dos educandos.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Consciência Espacial-Cidadã; Saberes e Práticas Escolares; Ensino Fundamental

## **ABSTRACT**

This study is focused on the contemporary school Geography, as an area directed to the development of a citizen-education. It aimed to analyze the teaching and learning practices of Geography in the initial years of Public Primary Education in the city of Barra Velha, located in the North shoreline of Santa Catarina, in the construction of the Geographic knowledge of the students in view of the formation of the spatial-citizen consciousness. The research is qualitative with a case study approach. An exploratory investigation was done in four public schools including 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> Grades through direct observations, and one of these schools, with differential peculiarities was selected, because one of the teachers of Geography (6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> Grades) expressed more openness to dialogue and interaction with the students. The data collection, in this school, was done through direct observations of the classes of this teacher, and also other techniques: semi-structured interviews and questionnaire with the teacher (qualification, professional experience, work conditions and life context); analysis of documents – the curriculum proposal; the Political Pedagogical Project of the schools; the teaching plans of the teacher and written exams. The treatment of the data was based in the method of thematic content analysis, looking for the meanings in the discourse of the subjects, regarding the formation of the spatial-citizen consciousness. The results revealed that although the teacher showed, through the interviews, a valuable set of ideas in the perspective of the learning and teaching of Geography in connection with the spatial-citizen dimension, as well as a larger interaction with the learners, the observations in the classroom revealed a spontaneist teaching and learning, more related to the Geographic informations, based in the didactic book, where the geographic space is treated as the sum of disconnected fragments, without articulating the local, the regional, the national and global and, in this sense, a critical-reflexive analysis that problematizes the socio-spatial reality of the students is inexistent. This methodological approach reveals a work between teacher and students towards the common sense, of the pseudo-scientificity and of the pseudo-consciousness of the reality-world. This school practice students from reading and comprehending the geographic space in its different scales, multiple inter-relations, (social, economic, political, cultural, natural etc.), contradictions and problems in a critical way and connected with the logics and ideologies that organize it; as well as hinders the development of a spatial-citizen consciousness, which implies in an ethic of participative responsibility with the spaces of life. In this sense, the results evidence a Geography that hinders the construction, by the learners, of a know-world and a do-world, in the measure in which the knowledge, understanding and thinking about the space is a fundamental condition to a democratic and participative life in society. These findings point to the need for an ethic-political commitment for the quality of teaching, including the improvement of the socio-professional conditions of the educators and with an orientation referred to science and to geographic education; in this context, it is important to review the initial and continued formation of Geography teachers in the perspective of the relational-contextualized geographic knowledge and emphasize the Political Pedagogical Project as a space of construction of the project of the curriculum disciplines, in view of the formation of the citizen consciousness of the students.

**Keywords:** Geographic Education; Spatial-Citizen Consciousness; School Knowledges and Practices; Elementary School.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	TENDÊNCIAS E FINALIDADES DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO FINAL DO SÉCULO XX (DÉCADAS DE 70 A 90) E INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	34
FIGURA 2	RELAÇÕES ESTRUTURAIS ESTABELECIDAS NA CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO DE SUJEITO-ALUNO....	52
FIGURA 3 -	ESTRUTURANTES DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	78
FIGURA 4 -	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: EIXOS-BASE DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ.....	91
FIGURA 5 -	DIVISÕES ENTRE GEOGRAFIA FÍSICA E HUMANA.....	145
FIGURA 6 -	REDE DE TEMAS E CONCEITOS EM UM RECORTE DA GEOGRAFIA FÍSICA.....	147
FIGURA 7 -	REDE DE TEMAS E CONCEITOS EM UM RECORTE DA GEOGRAFIA ECONÔMICA.....	148
FIGURA 8 -	REDE DE TEMAS E CONCEITOS EM UM RECORTE DA GEOGRAFIA REGIONAL.....	149
FIGURA 9 -	INTER-RELAÇÕES ENTRE CONCEITOS E TEMAS NA ANÁLISE DA ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA.....	156
FIGURA 10 -	NÍVEL 01 - CONEXÕES DO CONCEITO ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	157
FIGURA 11 -	NÍVEL 02 - CONEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE LUGAR.....	158
FIGURA 12 -	NÍVEL 03 - CONEXÕES EM MICRO E MACRO ESCALAS A PARTIR DO CONCEITO DE NATUREZA.....	159
FIGURA 13 -	NÍVEL 04 - CONEXÕES EM MICRO E MACRO ESCALAS A PARTIR DO CONCEITO DE PAISAGEM.....	160
FIGURA 14 -	NÍVEL 05 - CONEXÕES EM MICRO E MACRO ESCALAS A PARTIR DA TEMÁTICA CIDADE.....	162
FIGURA 15 -	CONCEPÇÃO E RELAÇÕES DE CONCEITOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA.....	165

FIGURA 16 -	CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO MODELO ANALÍTICO-MECANICISTA.....	169
FIGURA 17 -	CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO MODELO RELACIONAL.....	170
FIGURA 18 -	PROCESSO DE PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE- MUNDO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	190
FIGURA 19 -	ESTUDO DE CASO ESPECÍFICO.....	199
FIGURA 20 -	PERCURSO DE DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	202
FIGURA 21 -	FASES DESENVOLVIDAS NO ESTUDO DE CASO ESPECÍFICO.....	211
FIGURA 22 -	MAPA CONCEITUAL: CONCEITOS CIENTÍFICOS ESSENCIAS.....	242
FIGURA 23 -	ETENDIMENTO, PRESSUPOSTOS, PRINCÍPIOS E CONCEITO-BASE DA PRÁTICA DO DOCENTE.....	245
FIGURA 24 -	IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS-ALUNOS.....	267
FIGURA 25 -	MODELO DE AULA DO PROFESSOR.....	294
FIGURA 26 -	ESQUEMA EXPLICATIVO SOBRE REGIONALIZAÇÃO DO BRASIL.....	296
FIGURA 27 -	DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA: MOBILIZAÇÃO, CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS.....	301
FIGURA 28 -	AVALIAÇÃO PROCESSUAL-DIAGNÓSTICA SOB O FOCO AXIOLÓGICO-COMPORTAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE ATITUDES E HABILIDADES COGNITIVAS.....	311

## LISTA DE QUADROS E TABELA

QUADRO 1 -	CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA SEGUNDO PAULO FREIRE.....	76
QUADRO 2 -	RESUMO DAS IMPLICAÇÕES DA CIDADANIA PARA A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO.....	103
QUADRO 3 -	PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO: CONTRIBUIÇÕES PARA A GEOGRAFIA.....	118
QUADRO 4 -	CONCEITOS-BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA ESCOLA.....	152
QUADRO 5 -	PRINCÍPIOS DA GEOGRAFIA.....	173
QUADRO 6 -	PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA.....	191
QUADRO 7 -	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	205
QUADRO 8 -	DIMENSÃO FÍSICA DA ESCOLA.....	208
QUADRO 9 -	CONCEPÇÃO DE ALUNO SEGUNDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	209
TABELA 1 -	LUGARES DE PROCEDÊNCIA E LOCAIS DE MORADIA DOS ALUNOS – SUJEITOS DA PESQUISA.....	209
QUADRO 10 -	CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL DAS SÉRIES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	210
QUADRO 11 -	ETAPAS DAS OBSERVAÇÕES.....	214
QUADRO 12 -	MOMENTOS DA ENTREVISTA COM PROFESSOR DA ESCOLA D – FOCO DO ESTUDO.....	218
QUADRO 13 -	MOMENTOS DAS ENTREVISTAS E DOS GRUPOS FOCAIS COM OS ALUNOS.....	220
QUADRO 14 -	REGISTRO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS ATITUDES PELOS ALUNOS.....	308

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. SENTIDO E SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>43</b>
1.1 OS SUJEITOS EM ESCOLARIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: DELINEANDO UM ENTENDIMENTO.....	46
1.2 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA ESCOLA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ.....	61
1.3 CIDADANIA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DA ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA.....	79
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ..</b>	<b>109</b>
2.1 EMERGÊNCIA DE NOVA CONCEPÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	110
2.2 ESPAÇO E ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA: CONSTRUINDO UM PONTO DE REFERÊNCIA E ESTABELECEndo UM SENTIDO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	123
2.3 OS SABERES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: TECENDO UMA REDE DE CONCEITOS E TEMAS VOLTADOS À COMPREENSÃO DA ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA.....	142
2.4 OS FAZERES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	166
2.4.1 Princípios referenciais na construção do saber geográfico.....	172
2.4.2 Pressupostos pedagógico-didáticos implicados na educação geográfica.....	181
<b>3 ENTRADA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: NATUREZA E FASES DA PESQUISA.....</b>	<b>194</b>
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	194
3.1.1 Estudo de caso.....	195
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	200
3.2.1 Definição do campo da pesquisa.....	200
3.2.2 Contextualizando o campo da pesquisa.....	202

3.2.3	Sujeitos da pesquisa.....	208
3.3	LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	210
3.3.1	Observação direta.....	212
3.3.2	Os grupos focais.....	214
3.3.3	A entrevista semi-estruturada.....	216
3.3.4	O levantamento documental.....	220
3.3.5	Questionário de caracterização e contextualização do professor – sujeito da pesquisa.....	222
3.4	TRATAMENTO DOS DADOS.....	223
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>226</b>
4.1	ENTENDIMENTO DE GEOGRAFIA ESCOLAR E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ORIENTADORES DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ.....	227
4.2	INTENCIONALIDADES E IMPORTÂNCIA QUANTO À GEOGRAFIA ESCOLAR PELO DOCENTE.....	248
4.3	A DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA QUANTO À CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ.....	268
4.4	SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AOS CONCEITOS E TEMAS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	312
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>333</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>346</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>358</b>

## INTRODUÇÃO

“A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo”.

Milton Santos

“Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável”.

Paulo Freire

Este estudo insere-se no campo das pesquisas que investigam as práticas de ensino e de aprendizagem na educação escolar, focando a Geografia, em vista das finalidades da escola na sociedade contemporânea. A escola, embora não seja o único meio de socialização do conhecimento é, em tese, o lugar onde os sujeitos-alunos podem-se experimentar, isto é, um lugar de desenvolvimento do seu potencial crítico e criativo.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente (LIBÂNEO, et al. 2005, p.300).

Como instituição sócio-educativa, a escola é um lugar em que o conhecimento elaborado cientificamente, pela **intervenção** dos sujeitos que a instituem, deve-se transformar em conhecimento escolar<sup>1</sup>. Esse conhecimento, materializa-se nos variados conteúdos com os quais a escola trabalha, embasando a forma como cada sujeito olha para o mundo, interpreta e explica a sua realidade. Nesse sentido, o modo de olhar para o mundo pode ser construído no exercício

---

<sup>1</sup> Tedesco (1998, p.20-21), afirma que “[...] A educação, entendida como a atividade por meio da qual se produz e se distribui o conhecimento, assume, portanto, uma importância historicamente inédita em, pelo menos, dois sentidos diferentes: a) do ponto de vista político-social; b) do ponto de vista dos conteúdos da educação”.

dialético das práticas educativas<sup>2</sup>, desenvolvidas intencionalmente no espaço escolar.

A escola é, ainda, um dos lugares onde se estabelecem diferentes relações e, entre elas, as relações entre a arte de aprender e a arte de viver, entre a arte de saber e a arte de conhecer, a arte de pensar e a arte de sentir<sup>3</sup>. Com efeito, no **viver cotidiano**, essas relações, afetadas por uma multiplicidade de fatores determinantes, são relações que possibilitam ao sujeito-aluno um devir pessoal e social. A escola é esse lugar onde, pelo exercício da dúvida, da indagação, do questionamento constante, os sujeitos podem interpretar e compreender a realidade que vivem em diferentes escalas - locais e globais.

No contexto atual, a educação escolar, “[...] entendida como processo de socialização [...]” (TEDESCO, 1998, p. 42), deve buscar a formação da consciência crítica do cidadão, que pensa e lê a realidade objetivando a transformá-la, com

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, as práticas educativas são entendidas como aquelas que contêm em seu interior um projeto ético-político voltado para a emancipação de sujeitos comprometidos com a construção de uma outra sociedade. Sendo assim, assumo a prática educativa como práxis, pois “A práxis significa uma tensão, uma visada, um projeto, que não se deixa fixar em termos determinados – um programa -, mas abre o campo de um processo indeterminado, não-dedutível” (IMBERT, 2003, p. 16). Tal práxis se apresenta como possibilidade, abertura, devir, como um projeto se (re)fazendo em um processo contínuo, inconcluso, dialético; como uma práxis exercitada na ação e reflexão, mobilizada “[...] no engajamento, no compromisso com a transformação social”. (GADOTTI, 1998, p.15).

<sup>3</sup> Ao conceber a escola como um espaço de relações e, neste contexto, as relações entre o que se convencionou chamar, nesse trabalho, de arte de aprender, viver, saber, conhecer, pensar e sentir, concebe-se que esse movimento de produção é ato de criatividade humana, produto das elaborações mentais do homem historicamente construído, capaz de criar, de ser e de vir a ser. É portanto, resultado das suas relações com o mundo, com a vida, pois como afirma Kosik (2002, p.122-123 ) “A criação é algo de nobre e elevado. Entre o trabalho como criação e os *mais elevados* produtos do trabalho existe um vínculo direto: os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem, que se acha acima deles, e expressam do homem não apenas o que ele já é e o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele ainda pode vir a ser. Os produtos não testemunham apenas a atual capacidade criativa do homem, mas também e em especial as suas infinitas potencialidades [...]”. Portanto, a arte, no contexto deste trabalho, não é entendida apenas como representação da realidade, mas também como sua criação, haja vista que “A obra de arte, porém, não é um reconhecimento das *representações* da realidade. Sendo obra e sendo arte ela reconhece a *realidade* e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade da beleza da arte” (idem. p. 129). Assim, entende-se que essa dimensão de arte, no sentido de conceber o espaço escolar, está estruturada por uma estética e uma ética, uma política e uma cultura sedimentadas na forma de ser e viver do homem. Daí, aprender, viver, conhecer, saber pensar e sentir são artes que criam e recriam a realidade da escola por meio da cultura, que se desenvolve nela e no contexto onde ela se situa. Desse modo, essas artes falam o que é e pode ser a escola no contexto da sociedade porque é obra humana, é criação do homem. Essas obras ou artes são assim pensadas no sentido de colocar ou expressar as verdades presentes na realidade da escola criando-se, com isso, diferentes espaços-tempos escolares, uma vez que “A obra de arte é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (idem, p.139).

vistas a superar a alienação<sup>4</sup> e a massificação dos sujeitos na sua relação com o mundo. O que se aprende na escola é vital para fazer uma leitura consciente do mundo em que se vive. Nas palavras de Paulo Freire (2005, p. 33), “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”.

No sentido de fazer história vivendo uma história, a escola foi vital na minha trajetória pessoal e profissional. Como salienta Gadotti (1998, p. 26), “[...] a escola é um organismo vivo”, um organismo<sup>5</sup> que, ao longo do meu processo de formação contribuiu para que eu percebesse, como sustenta Freire (2005, p. 38), que “O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”. Do ensino fundamental ao médio, vivi diferentes experiências nos vários espaços-tempos escolares<sup>6</sup>, que hoje estão presentes em minhas inquietações de pesquisa.

---

<sup>4</sup> Um primeiro aspecto da alienação, no contexto deste estudo, é considerar o que alerta Paulo Freire (2005a) a respeito do ato da repetição ou da imitação de outras culturas, ou de outros sujeitos. O alienado, nesse sentido, não é ele mesmo, mas a cópia, a imitação, a reprodução. Não tem uma identidade própria, não é autônomo no seu fazer, agir e pensar, haja vista que “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios” (idem, p. 35). É sempre condicionado ao que o outro pensa e ao como o outro age e faz. Assim, o mesmo ocorre com as sociedades ou grupos sociais que vivem marginalizados pela repetição, pela reprodução ou imitação de outras sociedades, outras culturas, não valorizando e potencializando o que é seu, a sua própria identidade. Concordando com Freire (2005a, p. 35), “Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”. Outro aspecto a destacar diz respeito a essa condição servil, para qual Freire chama a atenção. Nesse sentido, a alienação conduz o sujeito a uma não-autenticidade, ou seja, a um não-pensar autêntico, o que se reflete em um pensar alienado inautêntico, traduzindo-se numa ação não concreta, pois “O ser alienado não procura um mundo autêntico” (ibid.), sua relação com o mundo passa a ser de dominação, inculcação e reprodução. Ser autêntico, como sujeito de uma práxis transformadora de mundo, implica em superar os processos de alienação humana, como sustenta Imbert (2005).

<sup>5</sup> Organismo, no contexto deste estudo é entendido como um todo estruturado e estruturante.

<sup>6</sup> Iniciei minha história de formação escolar no ano de 1979. Fui levado por minha mãe a uma escola primária da rede pública de ensino no município de Barra Velha/SC. Minha mãe sempre acreditou na importância da escola. Em sua visão, talvez, parecesse uma obrigação, porém, percebi com o passar do tempo que era mais do que isso, principalmente ao pensar a escola em relação ao contexto social onde vivíamos. Um contexto marcado pela pobreza, pelo desemprego, pelas diferentes realidades que configuravam o cotidiano social, político e cultural da minha e de outras comunidades. A realidade social, política e econômica que marcava minha vida na infância, embora singular, era afetada pelas mudanças estruturais ocorridas no Brasil e no mundo. Mudanças marcadas pela revolução técnico-científica, pela globalização, pelo neoliberalismo, enfim, pelo modo de vida em um mundo afetado pela lógica do capitalismo. Por considerá-la tão importante, minha mãe me fez repetir a primeira série, porque acreditava que eu aprenderia mais ficando um maior tempo nessa série.



Na graduação em Geografia<sup>7</sup>, a escola passou a ser objeto de constante preocupação, não apenas pelo saber-fazer, mas pelas relações que eram estabelecidas nos espaços onde eu atuava como professor de Geografia. A formação inicial, na forma como estava estruturada curricularmente<sup>8</sup> e as práticas dos professores do ensino superior, não davam conta de responder aos questionamentos resultantes das experiências que eu vivia como professor no ensino fundamental - o que resultou em um estudo desenvolvido na especialização. Nesse período, refleti sobre o que eu vinha desenvolvendo ao longo de seis anos de atuação profissional. A questão que norteou essa formação estava assim colocada: como ensinar Geografia de modo que as experiências e vivências dos alunos não sejam negadas no contexto da prática pedagógica? Uma preocupação direcionada ao significado do conhecimento para quem aprende. Ou ainda, do sentido do que se aprende para a vida de quem aprende. Esse estudo possibilitou-me ver a escola com um outro sentido: ela se configurava como espaço de luta, como espaço de inquietação das relações estabelecidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A continuidade desse percurso de análise e reflexão, sobre a escola, deu-se no Mestrado em Educação, quando realizei uma investigação sobre os fatores influenciadores no modo de ser e agir dos professores da rede municipal de ensino<sup>9</sup>

---

Entendo que não tenha sido por considerar a escola como fraca, mas no sentido de que ela era importante – e ainda o é. O tempo de permanência nela deveria ser mais bem aproveitado, vivenciado.

<sup>7</sup> Formação inicial - Licenciatura Plena em Geografia iniciada em 1993 e concluída em 1997. No mesmo ano em que iniciei a graduação em Geografia, comecei a trabalhar como professor em uma escola da rede pública municipal de ensino em Barra Velha – norte de Santa Catarina. Na formação, duas realidades estavam bem presentes: a escola e as práticas de ensino de Geografia.

<sup>8</sup> A estrutura curricular atendia mais à formação do bacharel em Geografia que do licenciado. As relações teoria e prática apenas foram superficialmente trabalhadas no último semestre, quando do estágio curricular. Como salienta Cavalcanti (2002, p.189), “Em pesquisas com professores de Geografia (CAVALCANTI, 1998; CARVALHO, 1998; CALLAI, 1999; PONTUSCKA, 1999), são recorrentes depoimentos sobre o papel da formação inicial, em especial da disciplina Didática e Prática de Ensino de Geografia, na orientação do trabalho docente. Nesses depoimentos, destacam-se dois tipos de “problemas”: 1º) a Prática de Ensino é, no curso, desvinculada dos conteúdos específicos da Geografia; 2º) a Prática de Ensino, no curso, não prepara de fato para a prática da profissão docente”.

<sup>9</sup> Dissertação de Mestrado intitulada: “O professor no processo educativo: suas histórias e suas ações”. Nessa investigação, levantei os seguintes questionamentos: “Quais as relações que se estabelecem entre a história de vida e as ações dos professores no processo educativo? Quais os fatores que mais influenciam suas ações? Que acontecimentos da história de vida pessoal repercutem na história de vida profissional dos professores? Que elementos/fatores são constitutivos do seu desenvolvimento pessoal e profissional?” (NOGUEIRA, 2003, p. 131). Percebi com o estudo

de Barra Velha/SC. As constatações no curso de mestrado redirecionaram-me às preocupações com o universo escolar. Tornaram essa experiência ainda mais viva. Comecei a olhar a escola em suas multideterminações, a percebê-la como espaço onde o sujeito pode atuar, intervir e não somente reproduzir<sup>10</sup> o que lhe é **incutido**, por meio das práticas educativas ao longo do processo de escolarização.

A escola, nesse percurso da minha formação, vinha se construindo como um lugar, um espaço singular e vital: o lugar da **experiência**. Essa experiência, que, como explicitam Dubet e Martuccelli (1998, p. 11), significa construir o mundo no modo de ver, pensar e agir dos sujeitos. Por isso, nesta pesquisa, parto do entendimento de que a escola é o espaço-tempo da experiência dos sujeitos, enquanto prática cognitiva, sócio-cultural e histórica. É uma experiência carregada de significados e intencionalidades; uma experiência multifacetada que deve ser olhada por dentro, “ad-mirada” em profundidade como sustenta Freire (2005, p. 44).

A escola atual, mesmo sob as muitas determinações do sistema sócio-econômico<sup>11</sup>, é fundamental: pela educação escolar os indivíduos se constroem sujeitos, pessoas em sua singularidade, com suas potencialidades e com as mais diferentes formas de interação e socialização. Segundo Vesentini (2001, p 16), “A importância da escola na sociedade moderna, assim como a importância da educação amplo senso em qualquer sociedade, é visível [...]”. A escola é um espaço-mundo, um projeto-mundo habitado, situante e situado: um lugar de escolhas e determinações, de grupos e sujeitos; um lugar objetivado e subjetivado, intencional, com sentido, lugar da experiência, do projeto e do devir.

---

que, “Pensar o ambiente escolar onde se estabelecem muitas relações [...] é pensá-lo como espaço de respeito [...]. Pensá-lo como espaço dinamizador da criatividade [...]. Espaço que potencialize o ser na direção da solidariedade”. (ibid, p. 157).

<sup>10</sup> A esse respeito, conferir a obra de Saviani intitulada “Escola e Democracia” (2006), em específico o capítulo que trata das teorias da educação classificadas como teorias crítico-reprodutivistas: “teoria do sistema de ensino como violência simbólica; teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIS); teoria da escola dualista”. (SAVIANI, 2006, p. 16).

<sup>11</sup> Como afirma Libâneo et. al (2005, p. 297): “[...] a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as idéias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos – ou seja, as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos”.

Cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Ela não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, resultado do grau de consciência das pessoas como sujeitos do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. É resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas no espaço (CALLAI, 2005 p. 243).

Nesse sentido, a escola é um lugar-força, esse espaço-tempo em que os sujeitos podem ser projeto e projetar a vida, a sociedade, o mundo. A escola é um espaço carregado de lugares - os lugares de onde vêm seus instituidores. A escola pode ser, muitas vezes, tão somente um lugar ocupado, apenas freqüentado. Um lugar sem sentido e consentido: consente-se que seja ocupado por mesas e cadeiras, por armários e livros, por lugares dentro do lugar escola. Os lugares ocupados pelos alunos, pelos professores, pelos muitos sujeitos que os freqüentam. No entanto, para além da função de lugar ocupado, a escola é um lugar-projeto, isto porque, “[...] o sistema de ensino e as escolas, particularmente, precisam contribuir significativamente para a construção de um projeto de [sociedade, de mundo etc.] e, portanto, para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente desse processo” (LIBÂNEO et. al, 2005, p. 33).

Na escola-projeto, há um projeto de sociedade e esse projeto de sociedade é parte do projeto da disciplina Geografia. O lugar secundário que essa disciplina ocupou e que, por vezes, ainda ocupa - quando destituída de seu significado, de sua intencionalidade - reflete a ausência de um projeto de Geografia no projeto de escola e um projeto de escola no projeto de Geografia. Está em questão um projeto-mundo, um projeto-sociedade, um **projeto-cidadania**:

A geografia pressupõe um projeto do/sobre o homem. Metafilosófico, definiria Henri Lefebvre, pois inclui não só um pensamento, mas um pensamento/ação. Ela tem como função desvendar os significados do espaço na vida privada e pública, na vida social, e oferecê-los à sociedade civil. O projeto nasce no seio da sociedade inteira, do real social, como possibilidade, e é captado e potencializado pelo conhecimento, inclusive, pelo conhecimento geográfico (DAMIANI, 2001, p. 54).

Um projeto intencionalmente pensado por um grupo, por sujeitos que, por meio de suas experiências, suas vivências, seus saberes, intervêm no modo de ser da escola e da Geografia na escola. Um projeto-mundo, porque traz em seu seio uma intencionalidade viva de formação de uma consciência espacial e de uma atuação cidadã; tal projeto-mundo nos processos de ensino e de aprendizagem de Geografia

possibilita a crítica, a reflexão, a análise, a leitura de mundo como construído, pensado **ideologicamente**<sup>12</sup>; leitura de um mundo-possibilidade, de um mundo em suas dimensões histórica, social, política, econômica, cultural, enfim, do mundo-mundos:

A aprendizagem da Geografia deve possibilitar a reflexão crítica sobre o espaço: uma reflexão que, incorpore as diferentes leituras de um mesmo objeto, que fundamentada no confronto de idéias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, evidencie as diferentes interpretações e as diferentes intencionalidades que marcam a história da construção de um espaço; uma reflexão que possibilite a elaboração de questionamentos sobre o espaço, a vida, o mundo (PEREZ: 2001, p. 116).

Para além das formalidades institucionais, há na escola um sonho de mundo, um projeto de Geografia e nele reside o significado, o sentido de ser da educação geográfica na escola. Nessa direção, o trabalho de educação geográfica “[...] consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social” (CAVALCANTI, 2002, p. 12-13).

Essa consciência da espacialidade das coisas é consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do **agenciamento** do sujeito nesse mundo. Nesse sentido, ler o mundo, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implica entender

---

<sup>12</sup> Silva (1991), considerando o lugar da Geografia na discussão social e introduzindo nessa discussão o “problema da ideologia”, sustenta que para Destutt de Tracy a ideologia é “[...] a ciência que tem por objeto o estudo das idéias (no sentido geral de fatos de consciência), de seus caracteres, suas leis, sua relação com os signos que as representam e sobretudo de sua origem”. Pode-se perceber, nesta primeira idéia, a relação entre a gênese do conceito de ideologia com a formação da consciência humana. A ideologia, para Silva, e no contexto da discussão empreendida por este autor, tem a ver com o entendimento de mundo. Desse modo, fazendo referência a Hegel, Silva (ibid., p. 99), destaca que “Entender o mundo é descobrir o lugar das coisas subordinadas em conjuntos subordinados, de conjuntos dependentes de menor ordem e, por fim, de tudo que se relaciona no todo infinito. Todo o nosso raciocínio, sustenta-se, repousa na aceção de que tudo está necessariamente relacionado a tudo. As propriedades das coisas são efetivamente suas propriedades, embora nem sempre se veja que é assim”. Neste sentido, o conceito de ideologia, funda-se na idéia de totalidade. O sistema ideológico é o todo representado pelo conjunto das coisas. A ideologia, no sentido discutido por Silva, remete a dois significados: um voltado para a alienação da consciência por um sistema de pensamento que a ignora; outro, voltado para a formação intencional de uma dada consciência. Vesentini (2001, p. 15), ao tratar desse conceito “fora do círculo marxista, mas igualmente dentro de um pensamento crítico”, afirma que “[...] existe uma rica interpretação de ideologia como contraponto da utopia; ela seria aquele pólo da sociedade preocupado com a conservação, com a manutenção do estado de coisas, sendo que no outro pólo teríamos o pensamento utópico, voltado essencialmente para o novo, para renovar as coisas”. Nessa direção, considerando estas reflexões, neste estudo, ideologia é entendida como um sistema de pensamento carregado de intencionalidades, ora voltadas para a formação de uma consciência crítica da realidade, ora voltada para a alienação da mesma. Assim, a ideologia passa a ser sistema de pensamento que merece atenção no ensino de Geografia, uma vez que essa disciplina contribui para a formação de um raciocínio espacial, um entendimento de mundo e de sociedade; e este entendimento pode estar carregado de intenções, pois não há neutralidade espacial, e sim intencionalidades que organizam o espaço e o próprio entendimento dele.

a educação geográfica como um processo na educação escolar capaz de contribuir, para a codificação e dêscodificação do mundo considerando nesse movimento o sujeito-aluno como agenciador; como aquele que, ao ler o mundo, projeta um mundo. A disciplina Geografia assume, nesse contexto, capital relevância, uma vez que, por meio dela, objetiva-se a

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Entre tantas outras preocupações que vão surgindo, a partir das provocações contextuais em escala local e global, a cidadania crítico-participativa é uma delas. As interferências no local afetam o global, uma vez que se compreende que esses contextos são inter-relacionais. Portanto, uma cidadania crítico-participativa, implica intervenção do sujeito no global, a partir de suas ações no local.

Em um sentido educativo, essas intervenções precisam estar contempladas no projeto de Geografia e no projeto de escola – lugar da experiência dos sujeitos. Projetos esses que pensem a cidadania em uma dimensão de solidariedade, de convivência, de respeito entre os povos, entre as diferentes etnias; uma cidadania que questione as formas de terrorismo, a degradação ambiental; uma cidadania em que sociedade e natureza possam ser compreendidas na dimensão da interdependência (BARCELOS, 2004).

Para que a cidadania se constitua como realidade social, é importante que ela, mais do que uma necessidade formativa na escola, seja uma realidade se fazendo com a escola. Por isso, é fundamental situar nessa realidade o **significado** da educação geográfica.

As finalidades do ensino e de aprendizagem de Geografia estão correlacionadas no tratamento que se deve dar a essa disciplina na escola - “[...] um tratamento adequado, com profundidade e considerando sua complexidade” (CAVALCANTI, 2006, p. 116). Nessa direção, enfocando estas e outras preocupações, as pesquisas sobre o ensino de Geografia nas escolas brasileiras vêm crescendo nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos de 1980.

O que é produzido sobre **o quê e como** se ensina e se aprende Geografia, é campo de luta dos muitos geógrafos-professores, no sentido de dar visibilidade a esta área da educação escolar como campo específico de investigação. Há “[...] um desconhecimento da produção acadêmica sobre o ensino de geografia na sua totalidade no país” (PINHEIRO, 2003, p. 7), sendo necessário tornar, no ensino de Geografia, o invisível visível, e fazer do visível uma constante na academia e na escola.

Ao analisar as tendências teórico-metodológicas nas pesquisas sobre o ensino de Geografia, Pinheiro (2003, p. 119) constata que “[...] o crescimento das pesquisas sobre o ensino da Geografia, reflete tendência geral da pesquisa educacional, explicitando os movimentos ocorridos na ciência geográfica e na educação, nas últimas décadas”. Entre os pesquisadores, estudados por Pinheiro, destacam-se aqueles dos quais o autor faz uma relação de trabalhos - dissertações e teses que enfocam a prática docente e o ensino de Geografia, como Batista (1997), Cavalcanti (1996) e Cararo (1999). Esses estudos contribuem para que os professores-geógrafos possam relacionar os processos de ensino e de aprendizagem a preocupações como “[...] que aluno quero formar? O que eu quero deles? Que cidadania construo com e em meus alunos?” (KAERSCHER, 2004, p. 153).

O **porquê, o quê e o como** se ensina e aprende Geografia, são dimensões fundamentais para o desenvolvimento significativo da educação geográfica. Essas questões remetem a reflexões sobre o espaço-tempo curricular da Geografia, em sentido de suas finalidades e de sua estrutura teórico-metodológica na construção do espaço-tempo escolar e, com isso, o espaço-tempo social - haja vista que o **currículo** é uma construção sócio-cultural marcada pelas relações dinâmicas e complexas que se estabelecem entre a cultura no espaço-tempo social amplo e a cultura escolar, como espaço-tempo social específico.

Em se tratando do ensino de Geografia nas escolas brasileiras, segundo estudos de Carneiro (1987), Pontuschka (1994, 2005), Pinheiro (2003), Campos (2005), Vlach (2005), entre outros pesquisadores, grande parte das pesquisas desenvolvidas em mestrados e doutorados enfocam a Geografia em relação a questão curricular. Ao tratar do ensino de Geografia no Brasil numa perspectiva histórica, Carneiro (1987, p. 18), afirma que a Geografia escolar:

Desde sua entrada na escola brasileira, com os Jesuítas da Época Colonial, até a década de trinta do século XIX, a Geografia integrava uma área de erudição dos programas de estudo. No curso médio da escola jesuítica (1549-1759), a Geografia complementava os estudos de Gramática, Humanidades e Retórica, ao lado da erudição histórica e artística. Durante a Reforma de Pombal, no Seminário de Olinda, a Geografia era incluída por um ano na Retórica, juntamente com a História, conforme o programa de ensino secundário de 1798.

A Geografia ensinada, desde então, ainda à sombra da História era a Geografia-nomenclatura - mnemônica e de “mera informação” (CARNEIRO, 1987), pois este modelo de ensino “[...] supervalorizava a memorização de texto dos livros adotados, os quais estabeleciam, praticamente na íntegra, os extensos conteúdos programáticos prescritos” (ibid., p. 19). Além disso, o fato da Geografia estar presente nos conteúdos de outras áreas, mostrava uma posição generalista e secundária da mesma no currículo escolar dessa época. Conforme Carneiro (idem), a partir de 1850, a Geografia começa aparecer como disciplina independente, em determinadas séries do secundário. Nesse período, o Colégio Pedro II foi de suma importância para um processo de consolidação da Geografia na escola. Como destaca Vlach (2005, p. 189),

A presença do ensino de geografia na distribuição das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante, na medida em que essa escola foi fundada tendo em vista a definição de um padrão do e para o ensino secundário em todo o país. No fundo, esse objetivo não foi atendido, pois o ensino secundário era apenas um trampolim para o acesso aos cursos superiores. Geografia (e história) fazia (m) parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, o que certamente contribuiu para a sua inclusão no Colégio Pedro II.

Vlach (2005, p. 188), ao destacar a importância das relações entre educação, ciência e política, enfoca que “As inextrincáveis relações entre escola, o ensino de geografia e a construção do Estado-nação brasileiro se colocam em evidência [...] desde o início do século XIX”.

Entre os anos 30-50, a Geografia, enquanto disciplina escolar, ocupava um espaço-tempo curricular voltado à formação do território nacional e, por isso, defendia a ideologia nacionalista. Posteriormente a esse período ela passa, sob o domínio militar, a fazer parte de uma conjuntura mantenedora do *status quo* no País entre as décadas de 1960-70, sob a inculcação ideológica dos Estudos Sociais<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Esta área teria sido inspirado em modelos pedagógicos norte-americanos – ao retorno de Anísio Teixeira dos Estados Unidos – discípulo de Dewey – época em que houve a estruturação dos Estudos Sociais naquele país (PONTUSCHKA, 1994, 2005 ; PINHEIRO, 2003).

impostos pela Lei 5.692/71. Esse evento trouxe graves consequências ao ensino não só de Geografia como ao ensino de História na educação nacional, marcada pela destituição dessas áreas no currículo.

A Escola Pública passa a enfrentar problemas impostos pela ditadura militar e, como isso, o silenciamento da Geografia em seu currículo de forma gradativa (PONTUSCHKA, 1994). Urgia, então, silenciar a Geografia, principalmente porque ela passava por mudanças teórico-metodológicas e procurava se sustentar em um discurso político e de análise das estruturas de dominação. Conti (1976, p. 65-66 *apud* PONTUSCHKA, 1994, p. 56), afirma que “[...] a Geografia como disciplina escolar, entrou em declínio em virtude da orientação imposta ao sistema educacional, objetivando valorizar os conhecimentos técnicos em detrimento da formação humanística”. Com isso, houve um empobrecimento curricular, tornando a Geografia conteúdo da disciplina de Estudos Sociais. Esse movimento agravou-se com a inclusão de Organização Social e Política do Brasil – OSPB e Educação Moral e Cívica - EMC, uma vez que “[...] fragmentaram mais ainda os conhecimentos da História e da Geografia, diminuindo a carga horária dessas disciplinas, com prejuízo na formação dos alunos” (PONTUSCHKA, 1994, p. 63).

No processo histórico de constituição dessa disciplina escolar, na escola brasileira, destacam-se alguns nomes expoentes que contribuíram para que a Geografia ocupasse lugar no currículo escolar nacional, dentre eles: Delgado de Carvalho, Osvaldo de Azevedo, Everardo Backeuser, M. Said Ali. Suas principais contribuições e bases em que se sustentavam, seguiam primordialmente o modelo europeu (CARNEIRO, 1987 ; PONTUSCHKA ; 2005 ; VLACH, 2005), mais especificamente da escola francesa e com algumas contribuições da escola alemã.

Além desses nomes importantes no cenário nacional, na constituição da Geografia escolar, houve as contribuições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB<sup>14</sup>, divulgando a produção e o pensamento científico que influenciava no ensino de Geografia nas décadas de 1970-80 aos dias atuais. Destacam-se nesse cenário, os Encontros de Prática de Ensino organizados pela AGB, sob o nome “Fala Professor”. Em relação ao IBGE, Pontuschka (2005, p. 115) salienta que:

---

<sup>14</sup> Fundada por Pierre Deffontaines em 1934.



[...] teve papel expressivo na produção de artigos sobre pesquisas de caráter geográfico, chegando aos alunos do antigo ginásio e colégio via professores de geografia, desde a escola fundamental até a universidade, pelos livros didáticos e orientações metodológicas fundamentadas em material e publicações produzidos por esse órgão [...].

As contribuições da AGB na produção geográfica sobre o ensino, nesse mesmo período, giravam em torno de “[...] minimizar a compartimentação dos conteúdos escolares, a distância do ensino da geografia em relação à realidade social, política e econômica do país [...]” (POTUSCHKA, 2005, p. 127). As preocupações da AGB em relação à discussão das propostas curriculares do ensino de Geografia no País estavam voltadas aos pressupostos teórico-metodológicos – o quê e como ensinar Geografia nos diferentes níveis de ensino, mais especificamente na escola de 1º e 2º graus, hoje educação básica.

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, o ensino de Geografia, amparado pelo movimento de renovação da Ciência Geográfica (MORAES, 2005 ; KAERSCHER, 2004 ; SANTOS, 2004; PINHEIRO, 2003), assumiu com mais força os conteúdos políticos, com finalidades voltadas à construção da democracia e da cidadania (PONTUSCKA, 2005); com as mudanças curriculares na educação fundamental, a geografia escolar passa a ocupar um lugar próprio na educação básica, sendo chamada a contribuir na formação da democracia – campo de luta presente até os dias de hoje. Mais do que enfatizar o objeto da Geografia – o que remete a outras discussões -, cabe enfocar seu espaço próprio no campo do ensino.

A educação no Brasil passa por profundas mudanças, talvez não tantas quanto a sociedade atual exigiria, mas sem dúvida significativas. Nesse contexto, a geografia, como componente curricular (tradicional) na escola básica, também se modifica, seja por força das políticas públicas (PCNs, por exemplo), seja por exigências da própria ciência. Assim, pensar o papel da geografia na educação básica torna-se significativo, uma vez que se considera o todo desse nível de ensino e a presença de conteúdos e objetivos que envolvem, inclusive, as suas séries iniciais e a educação infantil (CALLAI, 2005, p.228).

A idéia de que a Geografia, na educação escolar, coloca-se como um elemento importante de estudo, reflete-se no significado, no lugar que vem ocupando hoje essa disciplina na escola e na sociedade. Ensinar Geografia, por quê? Para quê? São perguntas que não estão centradas no sentido de utilidade dessa disciplina, mas no sentido de se buscar sua importância, seu significado na escola e na formação do cidadão hodierno. E nesse sentido, o que se pretende é uma educação geográfica propositiva, que intervenha de modo substancial na vida

dos sujeitos na sociedade, que os influenciem no sentido de se conceberem agentes sociais. Essa **intencionalidade** de formação conscientizadora dos sujeitos em escolarização começa a tomar força no Brasil a partir da década de 1980.

No período compreendido entre os anos 1980-90, houve consideráveis mudanças nas estruturas social, política, econômica e cultural, determinadas pelas estruturas ideológicas neoliberais voltadas aos mecanismos de globalização da economia mundial que, por sua vez, estão relacionados ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e vão influenciar a forma de se pensar e organizar a realidade global e local (SANTOS, 2003). Nesse sentido, deve-se considerar, de um lado, que o contexto social atual, marcado pelo capitalismo neoliberal e pela idéia de mundo globalizado, afeta a sociedade de modo geral, com isso, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas; de outro, deve-se considerar a necessidade de explicar as mudanças nas dimensões social, política, cultural, natural etc., não apenas sob o ponto de vista das lógicas reguladoras da economia de mercado, mas também e, principalmente, sob o ponto de vista das relações, das redes que se formam, indicando a complexidade do momento histórico atual que, inextricavelmente, afeta as políticas e práticas educativas, também estruturadas em redes complexas (SACRISTÁN, 2005).

Camargo (2005, p. 122), discute essas mudanças estruturais considerando a forma de se pensar o mundo sob o ponto de vista da “economia-mundo<sup>15</sup>” em um dos estágios do capitalismo e, posteriormente, no atual estágio sob o ponto de vista do “sistema-mundo”, uma vez que, “Ao ampliar espacialmente seu mecanismo, o capitalismo ampliou também sua dinâmica sistêmica”. Nesse sentido, está implicada uma leitura do mundo e das ações do homem no mundo considerando-se as relações entre esses sistemas e as estruturas sociais que se re-organizam em uma dinâmica constante:

---

<sup>15</sup> Magnoli (2003, p. 10-11), tratando da globalização e das relações entre essa configuração do espaço mundial e do estado nacional, afirma que a globalização é movimento pelo qual a economia-mundo identifica-se com a economia mundial. Para o autor, o “rótulo” é recente, mas o processo, deflagrado pelas grandes navegações tem cinco séculos. Nesse sentido, citando Fernand Braudel, pai da expressão economia-mundo, afirma que, a economia-mundo é um “fragmento do universo”, que se estrutura como unidade econômica. Magnoli sustenta que desde a Antiguidade existiam economias-mundo, citando como exemplos, a Fenícia antiga, o Império Romano e a China que configuravam espaços econômicos autônomos e integrados pelo comércio e pela divisão do trabalho. Gomes (2005, p. 122), fazendo referência a Ianni (1995), afirma que o conceito de economia-mundo é entendido como uma economia do mundo globalmente considerado – o mercado de todo o universo, o que comunga do entendimento expresso por Braudel.

Surge um novo sistema-mundo, que difere das antigas economias-mundo, pois abrange todo o planeta, impondo-lhe uma dinâmica global única em um espaço-tempo próprio e em constante evolução. A nova estrutura global começa, aos poucos, a buscar um princípio legislativo (jurídico-político), sociocultural e ideológico que abranja todo o planeta. Assim, a ideologia do consumo capitalista é efetivada pelo monopólio dos meios de comunicação, exercido pelos grandes grupos que propagam a informação pelo globo. Esses grupos podem moldar as verdades e modificar a realidade aos seus interesses (CAMARGO, 2005, p. 127).

Essa realidade, destacada por Camargo, é no sentido da organização sócio-cultural o que vem, em parte, modificando o modo de **ver**, **pensar** e **agir** dos professores nas práticas educativas; entre elas, as práticas da educação geográfica no contexto nacional e mundial<sup>16</sup>. Isso pode ser destacado, segundo o que afirma Sacristán (2002, p. 92-94), em relação às influências da globalização na educação:

- as influências das políticas e ideologias neoliberais acarretaram o enfraquecimento do Estado comprometido com o “bem-estar” dos cidadãos, causando a restrição de investimentos na área educacional;
- as políticas educacionais dos diferentes países se assemelham ao responder a demandas da economia, da tecnologia e da ciência globalizadas, mostrando as mesmas prioridades – “pensamento único pedagógico”, centrado no controle, gerencialismo, privatização, reformas educacionais, busca da qualidade;
- fica ainda, estabelecido que enquanto a educação relaciona-se com a preparação distante ou próxima para o mundo do trabalho, a globalização econômica tem efeitos sobre a distribuição da atividade produtiva entre países e regiões do planeta, o que se reflete de modo significativo nos sistemas educativos;

---

<sup>16</sup> Vesentini (2005), ao discutir o ensino de Geografia no século XXI, apresenta uma coletânea de textos de geógrafos-professores preocupados com o ensino dessa disciplina em outras partes do mundo. Entre os textos presentes na obra organizada por Vesentini, estão Hardwick que discute o ensino de Geografia nos Estados Unidos; Rincón que discute o ensino de Geografia no México na educação básica (primária e secundária); Lemos, que trata da educação geográfica em Portugal; González, que discute uma proposta para o ensino de Geografia na Espanha; Lefort, que trata do ensino de Geografia na França e Vlach, Ponstuschka e Vesentini que discutem em diferentes ângulos o ensino de Geografia no Brasil. A primeira, focando seu texto sobre o ensino de Geografia no Brasil ao longo da história; a segunda, destacando o conceito de estudo do meio e o último, Vesentini, enfocando o estado atual da arte e as perspectivas para o ensino de Geografia no Brasil.

- com a globalização são agravadas as desigualdades, havendo a necessidade de considerar os critérios de igualdade e de oportunidades educativas a partir de políticas educacionais, para a efetivação da justiça;
- além da globalização econômica, política etc., a globalização cultural é a mais evidente de todas e que exige uma pedagogia crítica, para a emancipação individual e social, em vista da liberdade e autonomia cidadã dos sujeitos; esse aspecto “[...] exige um parâmetro interdisciplinar mais complexo para compreender as realidades que dominam o mundo em que vivemos e para entender os significados que se somam aos clássicos objetivos da educação [...]”;
- “O objetivo historicamente mais visível da educação (o da transmissão-recriação do conhecimento e da cultura em geral) fica afetado de maneira decisiva em seus conteúdos e em relação à legitimidade com a qual podemos defendê-los”. Nesse aspecto, destaca-se a “pedagogia da hibridação”, que envolve uma educação em equilíbrio entre o que está próximo aos sujeitos (identidade cultural específica e diferenciada) e o que é distante, mas o afeta. Para tanto, devem ser pensadas e considerados na educação escolar, uma formação que contemple o desenvolvimento da subjetividade e a construção das identidades pessoais num contexto de referências complexas, em constantes mudanças.

Nesse contexto, ainda com base em Sacristán (2002, p. 70), “O que afeta a cultura, em geral, afeta a educação, pela simples razão de que os fenômenos educacionais são também de enculturação<sup>17</sup>. Por isso, que acabam afetando a todos os sujeitos [...]”, e em sentido amplo, “O que se faz ou se pensa em algum lugar do planeta acaba por afetar, de alguma maneira, a todo ele, estabelecendo-se uma

---

<sup>17</sup> A enculturação é entendida, por Sacristán, como um processo de comunicação intercultural que afeta o modo de ser e viver das pessoas a partir das relações interlocais. Assim, para o autor, “Os indivíduos já não vivem só *daquilo* e *com aquilo* que pertence ao lugar onde vivem” (SACRISTÁN, 2002, p. 83). Por isso, o processo de enculturação, de assimilação ou de convivência com outras culturas e as influências sofridas no sujeito por elas, marca a dinâmica da vida cultural, ou seja, as mudanças que ocorrem nos sujeitos e na sociedade advindas dessas interferências. Nas palavras de Sacristán (ibid., p. 85), “Somos necessariamente seres interculturais ou mestiços; inevitavelmente heterogêneos em grau diverso, porque cada um de nós leva essa condição adquirida no processo de socialização”. Não se trata de um processo de inculcação ideológica, ou de reprodução apenas de uma dada cultura em outra, mas de um processo de interlocução de culturas, de hibridismo cultural como propõe o próprio autor, a partir das relações e inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos e as diversas culturas.

dialética entre o local e o universal, entre a cultura própria de cada um e os traços que se generalizam com a globalização” (ibid., p. 87).

Geógrafos como Oliveira (2005), Brabant (2005), Vesentini(2005), Vlach (2005), Foucher (1994), Resende (1994), Lacoste (1994), entre outros, vêm desde as últimas décadas do século XX e início do XXI, contundentemente, fazendo a crítica ao modelo capitalista globalizado. Assim, considerando essa crítica e, para não se assumir uma visão unilateral ou “a favor” ou “contra”, é importante considerar o que é “perverso” e o que é “benéfico” (SANTOS, 2003, p. 19-20), no “sistema-mundo”.

Santos (2003, p. 18-21), destaca três direcionamentos importantes para o entendimento desse processo: o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade. No primeiro, o autor destaca o mito do encurtamento de distâncias a partir da fábula da “aldeia global”, em sentido de fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas, encurtando assim, tempo e espaço, pois, “É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão” (ibid., p. 19). Nessa lógica, Santos ressalta que “Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (id.). Fome, pobreza, miséria, falta de recursos na educação, baixos salários, decadência material e física dos espaços de aula, entre outros aspectos estão no fosso que aumenta com esse processo. Nas palavras de Santos (id.), “O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes”. A perversidade do modelo sócio-econômico está instalada. Com isso, “[...] o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado” (idem). Porém, ainda que esta realidade pareça insuperável, Santos destaca a idéia de mundo como possibilidade no sentido de “[...] pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana” (ibid., p. 20). Para tanto, salienta que “[...] As bases materiais do período atual, são entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta” (idem).

Esses sistemas ideológicos, caracterizados pela “mais-valia globalizada” (SANTOS, 2003) e pelo esfacelamento do Estado e da sociedade, afetaram as práticas educativas no modo de entendê-las, desenvolvê-las e estruturá-las no

cotidiano das escolas no período compreendido entre as décadas de 1980-90 e continuam a fazê-lo no contexto atual. Disso decorrem as preocupações com o significado das práticas de ensino da geografia na escola, uma vez que estas mudanças paradigmáticas afetam o modo de ver e compreender a relação espaço-tempo escolar porque são mudanças no espaço-tempo social e, estas, implicam outra leitura de mundo, outra forma de perceber o espaço de vivência, portanto, outra forma de se ensinar e aprender Geografia.

O ensino e a aprendizagem de Geografia, no século XXI, exigem novas posturas do professor e do aluno, tendo por base a epistemologia da Geografia. Vesentini chama a atenção para esse aspecto ao salientar que:

[...] o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema “a Terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-los a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu (VESENTINI, 2005, p. 220).

Essa necessidade de mudança põe-se frente ao *constructo* teórico-metodológico que se ergueu no século XX, dando ênfase às mudanças ocorridas na Geografia Científica, a partir da Geografia Crítica<sup>18</sup>, o que, de certa forma, influenciou a Geografia na escola a partir dos anos de 1980.

Numa análise da história dessa disciplina no Brasil é possível marcar o final da década de 1970 como início de um período de mudanças significativas em torno de propostas de pesquisa e ensino, que ficou conhecido como Movimento de Renovação da Geografia. Desde então, muitos caminhos foram escolhidos para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológica da ciência geográfica e para se propor alternativas ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar (CAVALCANTI, 2002 p. 11).

A Geografia Crítica tem sido considerada como uma das perspectivas de maior influência no ensino de Geografia, a partir da década de 1980. Há estudos como os de Straforini, (2004), Kaerscher (2004) e Spegiorin (2007) que procuram destacar essa influência de modo bem singular neste início de século XXI.

<sup>18</sup> Surgida na década de 1970, a Geografia Crítica funda-se no materialismo histórico e dialético. É considerada por muitos geógrafos, especialmente os marxistas (QUAINI, 2000; LACOSTE, 2006; DINIZ FILHO, 2004; MORAES, 2005; SANTOS, 2004; ANDRADE, 2001 e 2006, entre outros autores que fazem referência a Marx em seus estudos), como uma revolução que procura romper, de um lado com a Geografia Tradicional e, de outro, com a Geografia Teorético-quantitativa (MORAES, 2005; QUAINI, 2002).

Ao enfatizar a importância de questionar e entender como o sistema capitalista vem afetando as práticas e os processos educativos, Oliveira (2005), a partir da crítica aos saberes ensinados na escola por meio da disciplina geografia, focaliza a ausência de crítica no processo de ensino e na forma da escola adotar as “pedagogias” sem questioná-las, o que considera como uma **crise de valores**. O autor sinaliza a importância de aluno e professor serem compreendidos como produtores de conhecimento - o que marca a tendência da Geografia Crítica na escola ancorada no construtivismo, como base do entendimento da aprendizagem (STRAFORINI, 2004; CAVALCANTI, 2005; CASTELLAR, 2005, SPEGIORIN, 2007).

Nesse contexto, enfatizando a Geografia Crítica e o ensino, Vesentini (2005, p. 35) afirma que “Não se trata de “modas”, como querem alguns que se recusam a ler obras novas e a tentar renovar suas lições, e sim de uma necessidade real, de ou procurar acompanhar as metamorfoses do mundo ou correr o risco de findar”, uma preocupação, que no entendimento de Brabant (1976 *apud* VESENTINI, 2005, p. 35), remete a entender que “a crise da Geografia na escola se resume essencialmente na crise de sua finalidade”, o “**para quê**”.

Ao enfatizar a preocupação da relação entre mudanças contextuais e estruturais – sistema de pensamento e organização social - com o ensino de Geografia, Vesentini (2005), esclarece a concepção crítica da Geografia e o entendimento de espaço geográfico nessa perspectiva, destacando alguns focos para onde “deve” se dirigir o ensino, quais sejam: a) construção de conhecimentos por aluno e professor; b) problematização da realidade como princípio da educação crítica; c) estudo do meio como estudo da realidade, sustentando o raciocínio do professor e do aluno nessa concepção. Ainda que o foco de Vesentini esteja voltado para uma epistemologia da didática geral e não propriamente da didática da geografia, o eixo central discutido pelo autor está voltado para o estudo da realidade como possibilidade do sujeito perceber, por meio das práticas de ensino de Geografia, que é sujeito histórico, construtor de uma história que é singular - sua história, e uma história heterogênea, a sócio-história.

Essa geografia ainda é embrionária, especialmente no ensino. Mas é a geografia que devemos, geógrafos e professores, construir. Isso não deve significar elaborar um *modelo* a ser seguido (de métodos, termos, conceitos, seqüências da apresentação, etc.), pois o modelo por si mesmo destrói a criatividade, limita a descoberta do novo, transforma o conhecimento de fundante em fundado, e sim que a geografia se fará diferente de acordo com o problema enfrentado e o engajamento do sujeito do conhecimento. E

o ensino é cheio de desafios novos que qualquer modelo pronto vai ignorar. E se o professor não raciocinar em termos de “ensinar algo” e sim de “contribuir para desenvolver potencialidades” do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode tornar-se co-autor do saber (com os estudos do meio participativos, debates freqüentes, textos e conteúdos adequados à realidade social e existencial dos alunos, etc.) (VESENTINI, 2005, p. 37).

A Geografia Crítica, ou Radical, é apresentada como proposta de ensino para que os sujeitos possam, por meio dessa concepção, pensar a realidade como realidade construída histórico-socialmente. Vesentini critica e questiona os fundamentos de uma geografia escolar centrados na Geografia Teorética<sup>19</sup> e na Geografia Tradicional, levantando nesse contexto, a idéia de questionar, na realidade (década de 1980), as **finalidades da Geografia na escola**.

As discussões empreendidas por Oliveira (2005) e Vesentini (2005), entre outros geógrafos-professores, não diferem das de hoje, porém, considerando que o questionamento deva ser bem mais incisivo quanto à constituição e contribuições da educação geográfica na escola. O foco desta perspectiva, apresentada por Vesentini e Oliveira, está centrado na leitura e no entendimento da realidade; assim, para os autores, tem-se a Geografia Crítica como perspectiva-base<sup>20</sup> para esse entendimento: uma Geografia ainda embrionária na década de 1980 e não muito diferente nesse século XXI, o que é fato (KAERCHER, 2004).

Vesentini (2005), propõe que o ensino de Geografia se volte para o entendimento das ideologias que organizam a sociedade e o sistema de ensino. Sustenta a idéia de fazer uma crítica da Geografia Crítica que pode levar se não houver cuidado, a um ensino em que os sujeitos assumam um posicionamento ideológico dominante sem formar o seu próprio posicionamento. Questiona o

---

<sup>19</sup> Conforme Corrêa (2002), a Geografia Teorético-quantitativa, considerada importante por conferir um caráter científico à Geografia, foi criada no positivismo lógico da década de 1950. Esta tendência introduziu profundas modificações na Geografia. A partir dela, adotou-se a visão da unidade epistemológica da ciência, unidade calcada nas ciências da natureza, com destaque para a Física. O raciocínio hipotético-dedutivo foi, em tese, consagrado como aquele mais pertinente nesta perspectiva, além da valorização de construção de modelos (principalmente matemático-quantitativos) na análise geográfica.

<sup>20</sup> Vesentini sugere que essa perspectiva é a que “deve” ser construída por geógrafos e professores tanto no campo científico quanto no campo do ensino. Mas cabe destacar, em específico neste estudo, que contribuir para que a Geografia Crítica se construa, não significa assumi-la como única possibilidade no processo de ensino dessa ciência na escola, haja vista que tanto a ciência quanto o ensino podem se desenvolver e constituir em outras perspectivas. A prescrição “deve” não abre possibilidades para outros enfoques ou ainda, outras possibilidades na forma de conceber a Geografia na ciência e na escola.



processo de **formação da consciência** e aponta alguns cuidados necessários: a relação consciência e classe e a preocupação com a inculcação de uma mentalidade acrítica. Isso em coerência à crítica que esse autor faz acerca das influências do capitalismo e suas ideologias, na educação e na sociedade, na década de 1980.

No contexto atual, marcado pela idéia de globalização, essa crítica deve tomar também outras dimensões de espaço geográfico, como a questão da problemática socioambiental planetária, desencadeada especialmente por uma economia-mundo transnacional (FORRESTER, 1997, 2001; LOMBARDI *et. all.* 2003; PORTO-GONÇALVES, 2006); nesta linha, o mercado tem o foco no espaço físico-natural, alterando as dinâmicas ecológicas e, por conseguinte, na medida em que essas alterações forem além dos limites de tolerância dessas dinâmicas, têm-se problemas catastróficos em relação à própria sustentabilidade da vida (LEFF, 2001; CAMARGO, 2005; ORR, 2006). Por isso, a Geografia ainda continua se constituindo como campo de lutas na escola; mas para tanto, há que se identificar, neste momento, quais são estas lutas e como lutar.

Na perspectiva dessas mudanças contextuais e estruturais na forma de organização espacial e no entendimento de educação escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, vale destacar que a “[...] geografia escolar, dessa forma, vive um momento rico e complexo, com uma intensa pluralidade de caminhos, o que não por acaso coincide com as profundas redefinições no sistema escolar e com os correlatos questionamentos ao ensino tradicional dessa disciplina” (VESENTINI, 2005, p. 221). A figura a seguir procura expressar esse movimento vivido pela Geografia na escola brasileira.

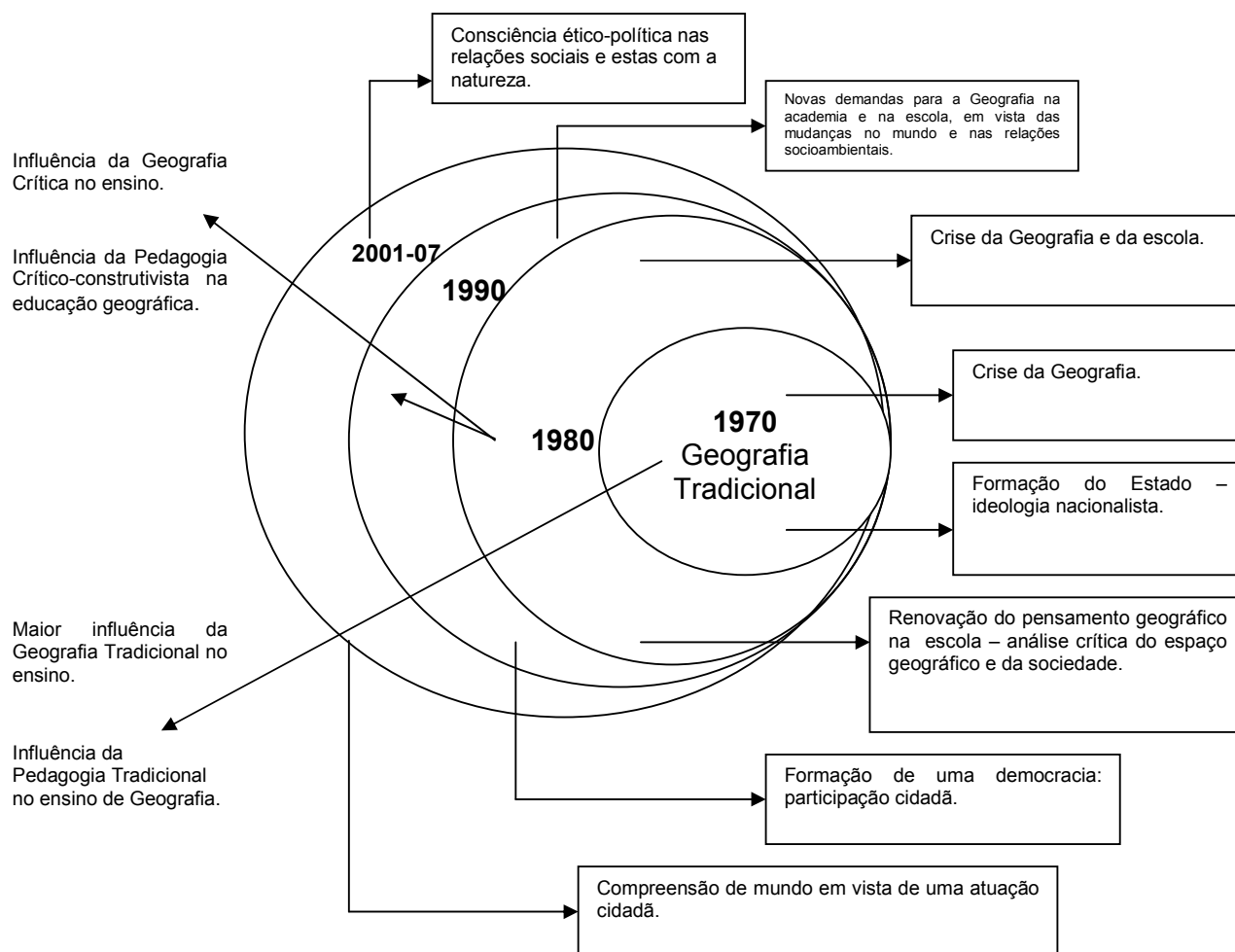


Figura 1 -Tendências e finalidades da Geografia escolar no final do século XX (décadas de 70 a 90) e início do século XXI  
Fonte: Do autor

Apesar dos constantes embates e questionamentos, a Geografia Tradicional<sup>21</sup> ainda está muito presente no ensino, marcada pela memorização e pela descrição do espaço. Na concepção de Cavalcanti (2006, p. 20), a Geografia Tradicional “[...] se caracteriza pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente”.

<sup>21</sup> Essa tendência caracteriza-se segundo Corrêa (2002), pelo conjunto de correntes surgidas no período que se estende de 1870 aproximadamente (quando a Geografia tornou-se uma disciplina institucionalizada nas universidades européias) à década de 1950, quando se verificou a denominada revolução teórico-quantitativa. Essa perspectiva, em suas diversas versões, privilegiou os conceitos de paisagem e região, em torno deles estabelecendo-se a discussão sobre o objeto da Geografia e a sua identidade no âmbito das demais ciências.

Os estudiosos da área, com os quais estamos discutindo neste estudo (CAVALCANTI 1991, 1998; PONTUSCKA, 1994; BATISTA, 1997; GEBRAN, 1996; CARARO, 1999; KAERCHER, 2004; STRAFORINI, 2004; VESENTINI, 2005; OLIVEIRA, 2005; entre outros), tratam dessa preocupação em relação à Geografia ensinada nas escolas ainda sob a influência da Geografia Tradicional. Isto se reflete em uma prática de ensino e de aprendizagem pouco articulada às questões contextuais reais, aos fenômenos do local que afetam o global e vise e versa, ou ainda, que afetam a complexidade da organização sócio-espacial do mundo.

Ainda que passando por um estágio de mudança ou, como têm afirmado alguns autores, por um processo de “renovação”, como sustenta Straforini (2004, p. 172), “A crise do ensino de Geografia dos anos 70 ainda não foi superada com o advento teórico-metodológico da Geografia Crítica e do Construtivismo na Educação” e, nem tão pouco, com uma visão de Geografia da Complexidade, particularmente a partir dos anos 1990 (CAMARGO, 2005). Concordando com Cavalcanti (2002, p. 18), esta “[...] preocupação em superar a visão de ensino reprodutor de conhecimento, em levar as pessoas a pensarem por conta própria, em permitir a construção de novas compreensões sobre o mundo” é tarefa de todos aqueles que se comprometem com uma educação mais significativa na vida dos sujeitos em escolarização.

Esse movimento de renovação da Geografia escolar, especialmente nas décadas de 1980-90, reflete-se em práticas que objetivam a formação da consciência espacial dos sujeitos em escolarização – uma formação para a cidadania crítico-participativa, voltada aos ambientes de vivência, ao cotidiano sócio-espacial. Conforme Vesentini (2005, p. 09-10):

Não há nenhuma dúvida de que um sistema escolar renovado e apropriado aos desafios do século XXI deve levar em conta a “compreensão do espaço/tempo”, a valorização das escalas global e local, a expansão dos direitos humanos, a necessidade do educando de aprender a conviver com os “outros” e a questão ambiental. Numerosos temas que costumam estar identificados com a geografia são ou tendem a se tornar cruciais no ensino fundamental e médio: conhecer o mundo em que vivemos – ou o espaço geográfico, desde o nível local até o global, passando por todas as escalas intermediárias –, identificar e analisar as relações entre sociedade e natureza, refletir sobre os problemas urbanos, rurais, culturais, étnicos, etc.

Essa Geografia escolar repensada, rediscutida, coloca em xeque as práticas discutidas por muitos pesquisadores no Brasil e demarcadas como tradicionais ou

reprodutoras. Para além desta concepção, as mudanças no ensino e na aprendizagem de Geografia sustentam-se na leitura da realidade, na reflexão, na problematização do conhecimento geográfico, na alfabetização cartográfica, na valorização dos conhecimentos dos alunos, na construção de conceitos, enfim, na construção de uma compreensão do espaço geográfico atual. Nesse contexto, em que se discute a preocupação com a democracia e a cidadania (RESENDE, 1994; FOUCHER, 1994; VESENTINI, 1994; LACOSTE, 1994), destaca-se a importância de construir um raciocínio geográfico que questione e saiba ler o espaço a partir do que há, ideologicamente, sobre ele construído.

Se neste início de século XXI, a finalidade do ensino e da aprendizagem de Geografia é a formação da consciência da espacialidade geográfica (FOUCHER, 1994; RESENDE, 1994; PONTUSCHKA, 1996; CAVALCANTI, 2002; CALLAI, 2006), em vista da formação da cidadania crítico-participativa (VESENTINI, 1994; LACOSTE, 1994; SANTOS, 2003; FREIRE, 2005) – como consciência das próprias atitudes e ações no mundo - torna-se relevante questionar como as práticas de ensino e de aprendizagem na disciplina de Geografia vêm contribuindo para com essa formação: que consciência está sendo formada e sob que estruturantes; se as práticas não vêm contribuindo para essa formação - porque isso ocorre, quais os determinantes? “Como encaminhar um trabalho pedagógico nessa disciplina escolar que permita ao aluno assumir posições diante dos problemas que enfrenta ou enfrentará, [...] aumentando o seu nível de consciência sobre as suas responsabilidades e os seus direitos sociais?” (PONTUSCHKA, 1996, p. 59).

Em contraposição a essa necessária reconcepção sociopedagógica e epistêmica, esquisas e estudos entre o fim do século XX e início do XXI vêm mostrando que as orientações da Geografia escolar no Brasil têm sido pontuais; isso também aparece em documentos oficiais dos sistemas de educação em escala nacional, regional e local. Como destaca Pontuschka (2005, p. 112): “É quase consenso nos escritos oficiais ou nãooficiais que a escola precisa contribuir para a construção da cidadania”. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), ao focar que a Geografia “[...] é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações”, sustentam que a conquista da cidadania brasileira é uma meta a ser alcançada também por meio do ensino dessa disciplina. Outros dois documentos, referenciais no âmbito da pesquisa empírica deste estudo,

convergem a essa finalidade da Geografia escolar. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), ao focar o ensino de Geografia como “[...] responsável pelo estudo do espaço construído pelos homens em relação com a natureza” e que seu compromisso social “[...] define-se por sua responsabilidade em estimular o pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno” (SANTA CATARINA, 1998, p. 174), propõe que tal ensino deva “[...] contribuir para a construção de uma sociedade cidadã” (id). Nesse contexto, partindo dos pressupostos e princípios orientadores da Proposta Curricular Catarinense, o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Barra Velha (2007), enfatiza na sua introdução:

Urge empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal (BARRA VELHA, 2007, p. 5).

Assim, sobre esse postulado e assumindo orientações teóricas – em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – e da Proposta Curricular Catarinense, o ensino de Geografia na rede municipal de Barra Velha propõe-se a “[...] oportunizar aos alunos compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente, sabendo conhecer e utilizar o conhecimento geográfico” (BARRA VELHA, 2007, p. 269). Para tanto, assim como os PCNs, o Projeto Político Pedagógico da rede municipal em foco, sustenta: “Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Sendo assim, a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão” (ibid., p. 270).

Nessa direção, considerando-se as preocupações curriculares apontadas acima e a importância da compreensão e leitura de mundo na escola e, nesse caso, mediante as contribuições da educação geográfica na formação de uma consciência espacial-cidadã, levantou-se, num primeiro momento, neste estudo a seguinte questão de pesquisa: Como as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia em nível de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Barra Velha - SC vêm contribuindo para a construção do saber geográfico dos sujeitos em escolarização em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã?

A questão inicialmente levantada estava direcionada para um “estudo de caso múltiplo” (YIN, 2005). No entanto, considerando-se os movimentos da pesquisa em suas diferentes fases, do estudo teórico à primeira entrada em campo para pré-teste dos instrumentos de coleta de dados e observações exploratórias para definir a organização do estudo em sua totalidade, outros direcionamentos foram surgindo. Assim, pretendia-se desenvolver a pesquisa de campo nas escolas da rede pública de ensino de Barra Velha envolvendo quatro unidades que atendem alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental – duas escolas da rede estadual e duas da rede municipal de ensino. As observações exploratórias iniciais mostraram nessas escolas uma prática de ensino e de aprendizagem de Geografia mais numa orientação individualista e baseada essencialmente no livro didático, sem interlocução entre professor e alunos sobre as informações lidas e reproduzidas. No entanto, uma das escolas se diferenciava das demais, ou seja, apresentava maior interação entre um dos professores de geografia (6ª a 8ª séries) e os alunos: este professor preocupava-se pelo envolvimento dos educandos com as atividades, buscando com que se responsabilizassem e encontrassem sentido no que faziam nas aulas de Geografia.

A partir do pressuposto de que o diálogo é um processo fundamental de apreensão e compreensão do mundo, da realidade da vida e que, cooperativamente, professor e aluno aprendem juntos – são parceiros na construção de um saber-mundo (FREIRE, 2006) – mobilizando a aprendizagem (CHARLOT, 2005) e favorecendo a tomada de consciência do mundo, decidiu-se redimensionar a pesquisa como estudo de caso, ou seja, para a escola na qual a dialogia se fazia mais presente.

Por conseguinte, o foco anterior do estudo permaneceu, colocando-se a seguinte questão de pesquisa: **Como as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia nas séries finais do ensino fundamental<sup>22</sup> de uma escola estadual da cidade de Barra Velha – SC vêm contribuindo para a construção do saber geográfico dos sujeitos em escolarização em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã?**

---

<sup>22</sup> A Proposta Curricular de Santa Catarina segue as novas determinações do MEC, enfocando a sistematização do ensino a partir da legislação dos nove anos. Assim, o uso de séries finais está de acordo com a nomenclatura desta Proposta Curricular: anos iniciais do primeiro ao quinto ano compreendendo de 1ª a 4ª séries e anos finais do sexto ao nono ano compreendendo de 5ª a 8ª séries.

Para trilhar um caminho teórico-metodológico no enfrentamento da questão da pesquisa, a presente tese tem como objetivo analisar o significado da Geografia escolar quanto a:

- seu entendimento e sua importância pelo professor, como indicadores relativos à consciência espacial cidadã;
- pressupostos da ciência geográfica, que orientam o professor no desenvolvimento das práticas de ensino de Geografia;
- relações de intencionalidade e ação docente com a construção dos saberes discentes na formação dos sujeitos-alunos: quanto a objetivos, conceitos, princípios, temas referenciais e procedimentos pedagógico-didáticos, na construção da espacialidade geográfica em conexão com a cidadania;
- significados atribuídos pelos alunos aos conceitos e temas orientadores da formação de uma consciência espacial-cidadã.

Definidos a questão e objetivo da pesquisa, entende-se que alguns pressupostos também podem servir de base-orientadora nesse processo, uma vez que os mesmos são tomados como pontos de referência para os postulados teórico-metodológicos em construção. Desse modo, a seguir, são focados os pressupostos que embasam este trabalho.

1. A aprendizagem de Geografia na educação básica entendida como processo de construção da espacialidade geográfica, em sua dinâmica de organização e mudanças no âmbito da realidade social, pela ação dos cidadãos em seus espaços de vida (CASTELLAR, 2005 ; CAVALCANTI, 2002);
2. O modo como o sujeito vê o mundo, se vê e se percebe nele pela mediação da Geografia escolar, na relação entre o **para quê**, o **quê** e **como** se ensina e aprende Geografia (CHARLOT, 2001, 2005);

3. As contribuições da Geografia escolar na formação de uma consciência espacial-cidadã pelos sujeitos, estão relacionadas ao significado político-cultural do trabalho pedagógico e comprometidas com a realidade sócio-espacial, desde suas dimensões locais às mais globais (FREIRE, 2000; 2005; SACRISTÁN, 2002; CHARLOT, 2001);
4. A articulação de concepções e métodos nos processos de ensino e de aprendizagem de Geografia na construção dos saberes pelos sujeitos em escolarização em conexão com suas vidas, para intervirem no mundo, na realidade que habitam (MEIRIEU, 1998, 2005; CHARLOT, 2001);
5. Entender a educação geográfica como prática sócio-cultural sustentada em uma concepção dinâmica e relacional da realidade e o processo pedagógico-didático como práxis transformadora, implica entender o currículo como um processo estruturado e construído historicamente, social e culturalmente nas inter-relações e movimentos que constroem a realidade (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000).

Considerando-se a intrínseca relação entre questão, objetivo e os pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa em um estudo de cunho qualitativo - o que não dispensa as orientações quantitativas - atentou-se ainda, para a importância da elaboração de hipóteses que pudessem corroborar na orientação desse trabalho. Pois, como salienta Demo (2005, p. 133), “A hipótese representa apenas um passo estratégico para o ordenamento do trabalho e uma abertura com direcionamento”. Partindo desse entendimento e assumindo a hipótese como um momento crítico e criativo no trabalho em construção, destacam-se as seguintes hipóteses:

1. As práticas e os saberes trabalhados pelo professor e alunos, distanciam-se de uma consciência espacial-cidadã, uma vez que se apresentam desarticuladas entre si, não havendo relação entre a intenção, finalidade e o processo de ensino, resultando assim, em práticas pedagogicamente deficientes;



2. Sob o ponto de vista dos alunos, a Geografia ensinada e aprendida na escola os ajuda a ter uma noção de espaço geográfico, mas não a situar-se no mundo – no sentido de leitura, compreensão, explicação e ação cidadã.

Em síntese, na parte introdutória da tese, objetivou-se esboçar o panorama das finalidades da escola hodierna e, nesse contexto, a Geografia escolar enquanto responsável pela formação da consciência espacial-cidadã, cidadania crítico-participativa a partir da compreensão da espacialidade geográfica pelos sujeitos em processo de escolarização. Na seqüência, foram destacados os aspectos históricos da Geografia no currículo da educação básica, delineando as modificações e reafirmações dessa disciplina na escola em conexão com as mudanças na sociedade contemporânea. Então, esboça-se o contexto atual do mundo globalizado – as novas perspectivas políticas, econômicas e culturais - e sua influência na educação, anunciando a necessidade de pensar o mundo sob o ponto de vista crítico, mas também complexo. Foca-se a partir desse contexto, a Geografia na perspectiva crítica, apontando seus limites e seus avanços no período compreendido entre os anos 1970 e os dias atuais e enfatizando-se o ensino e a aprendizagem de geografia na perspectiva do paradigma da complexidade, buscando estabelecer uma relação entre a geografia crítica e a geografia da complexidade no campo científico e no campo do ensino. Encaminham-se os direcionamentos do trabalho de campo, esboçando questão, objetivos e pressupostos, bem como, a perspectiva metodológica na qual se pauta a entrada no campo empírico. Por fim, apresenta-se a seqüência do trabalho, conforme a organização dos capítulos.

O primeiro capítulo discute o sentido e o significado da educação geográfica na contemporaneidade, definindo nesse contexto o modo de se conceber os sujeitos em processo de escolarização na relação com a educação geográfica; a finalidade da educação geográfica na escola, explicitando o entendimento de formação da consciência espacial-cidadã e o entendimento de cidadania no processo de conscientização.

No segundo capítulo são focados os pressupostos teórico-metodológicos da educação geográfica na formação da consciência espacial-cidadã; para tanto, considera-se a construção do saber geográfico na educação escolar, em termos de entendimento de espaço e de espacialidade geográfica, em conexão com uma rede de conceitos e temas pertinentes; por fim, são discutidos os fazeres na educação

geográfica, a partir de princípios e pressupostos orientadores dos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia escolar.

No terceiro capítulo define-se a forma de entrada no campo de investigação, explicitando a natureza e o universo da pesquisa, assim como as fases do levantamento dos dados e seu tratamento.

O quarto capítulo desenvolve a análise dos dados, a partir das categorias temáticas levantadas na perspectiva da análise de conteúdos; por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo, na perspectiva da discussão dos resultados obtidos na análise dos dados.

## 1. SENTIDO E SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE

“[...] contribuir para a formação geral dos cidadãos. É isso que justifica a presença dessa disciplina na escola de nível fundamental e médio”.

Lana de Souza Cavalcanti.

“A geografia não é uma disciplina escolar por “direito divino”, como imaginam alguns. Ela tem de mostrar à sociedade que pode contribuir para formar cidadãos, para fazer o educando compreender o mundo em que vivemos [...]”.

José William Vesetini.

Parte-se do entendimento de que as práticas de ensino e de aprendizagem na educação geográfica, constroem um sentido pessoal e um significado social na relação do sujeito com o mundo e a realidade em que vive sua experiência cotidiana. Sentido e significado constituídos na vivência escolar passam a integrar o modo de ser e viver do sujeito-aluno, a importância do fazer geográfico no processo escolar. Ainda que essas duas dimensões não sejam disjuntas no viver e no agir cotidiano dos sujeitos, elas apresentam definições distintas e, por isso, são complementares entre si. Nesse sentido, cabe destacar algumas contribuições de Leontiev (1983) e Charlot (2000), para aclarar o entendimento da relação entre o sentido e significado da educação geográfica.

O sentido pessoal dado a algum objeto, lugar, ou ainda, a alguém, a uma atividade, a uma ação, a uma atitude pelo sujeito é, no entendimento de Leontiev (1983), a representação da forma como o homem se apropria da sua experiência; portanto, a significação é um fenômeno da consciência pessoal e social, construída pelo sujeito na relação com o mundo, com a cultura, consigo mesmo. O significado é produto de uma relação intersubjetiva, mas, também, produto da objetividade histórica, da materialidade sócio-cultural. Por isso, é reflexo de uma construção interna, substantivamente externalizada em forma de representação – e assim, os signos de comunicação, os códigos, não se colocam como meios, mas como processos. Todo sentido é sentido de algo, é experiência de uma significação: o que

foi produzido nas relações sócio-culturais, a partir do desenvolvimento de atividades e de motivos convergentes a um propósito pessoal. Para Leontiev (1983, p. 125)<sup>23</sup>:

Na consciência individual, as significações apreendidas de fora, de certo modo desenvolvem e simultaneamente unem entre si ambos os tipos de sensibilidade: as impressões sensitivas da realidade exterior, dentro da qual transcorre a atividade, e as formas de vivência sensitiva de seus motivos, de satisfação e não satisfação das necessidades dos ditos motivos.

Essa relação entre significações, atividades e motivos, possibilita entender que o sentido se produz na consciência individual, mas é marcado pela exteriorização que se dá no exercício de uma atividade desenvolvida, a partir de um dado motivo, que é pessoal, mas também social. Essa significação individual no sentido pessoal, segundo Leontiev, não tem uma existência própria “supraindividual” (ibid., p. 125), mas está diretamente relacionada a atividade externa - as significações produzidas acerca do mundo objetivo.

Esse entendimento pode ser ampliado, considerando-se o fato de ser a consciência vivencial uma produção histórica (LEONTIEV, 1983), enquanto sentido pessoal na relação entre ação-motivo para agir; ou seja, sentido e significado são produtos da dinâmica sociocultural partilhada pelos sujeitos no mundo, mediante múltiplas inter-relações, objetiva e subjetivamente construídas. Diferentemente de Leontiev, Charlot, ao relacionar sentido e significado, coloca no centro dessa discussão a intencionalidade do sujeito. A intencionalidade faz com que a consciência não fique apenas numa dimensão “psicologizante do sujeito” (LEONTIEV, 1983, p. 125), haja vista que nesse sentido, a consciência como produto histórico gerada pela ação humana, é sempre objetivada, sempre motivada, sempre intencionada a algo, a alguma ação, é projeção do devir humano.

Para Charlot (2000, p. 56), o sentido tem a ver com o que se diz, com o que se faz, com o que se pronuncia sobre e em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo. Nas palavras do autor:

[...] tem sempre sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem

---

<sup>23</sup> No original: “En la conciencia individual, las significaciones aprehendidas desde fuera en cierto modo desarrollan y simultáneamente unen entre sí ambos tipos de sensibilidad: las impresiones sensitivas de la realidad exterior, dentro de la cual transcurre la actividad, y las formas de vivencia sensitiva de sus motivos, de la satisfacción o no satisfacción de las necesidades encerradas en dichos motivos” (LEONTIEV, 1975, p. 125).

relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É **significante** (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É **significante** (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, sentido é produzido por estabelecimento de relação dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

O sentido é sempre sentido de algo para alguém. Por isso, Charlot considera imprescindível o papel do desejo nesse movimento, o que para Leontiev está representado pelo motivo. Charlot associa esse processo de significação e de produção de sentidos à mobilização e esta, por sua vez, é sempre intencional, envolve o projeto, a meta de um e de outro, por isso, é sempre relação. Esses aspectos, considerados quanto ao entendimento do sentido e do significado da educação geográfica, remetem a entender que o sentido e o significado produzidos nas escolas por meio das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, são sempre produtos de uma interação histórica sociocultural e integram as interações pessoais, que os sujeitos-alunos estabelecem com o saber geográfico, construído e em construção, implicando intencionalidades assumidas no processo escolar– em termos das finalidades e dos objetivos propostos.

Uma educação escolar, com **sentido**, desenvolve-se não só **como socialização do conhecimento**, mas como sua **construção**, constituindo-se em pressuposto e condição para o significado de uma educação geográfica em vista da formação da **consciência espacial-cidadã** do aluno – este entendido como **sujeito-cidadão**, responsável por suas ações, comprometido com as realidades locais-globais. Nesse sentido está a validade da disciplina de Geografia no currículo da educação básica, ou seja, contribuir para a compreensão, pelos sujeitos-alunos, da dimensão espacial dos fenômenos da realidade-mundo, sob os aspectos do meio físico-natural e do humano-social, conexos e interdependentes; pois, é a partir desse entendimento, que os alunos terão condições de formar atitudes e desenvolver ações criteriosas e conseqüentes no seu cotidiano de vida.

Essas colocações fundamentam o **porquê** da Geografia estar presente na escola, como disciplina importante no desenvolvimento da sociedade e do homem. Isso remete ao significado intencional dessa disciplina, que conforme Pontuschka (1996, p. 59), não está direcionada à “formação de geógrafos”, mas comprometida com a formação de um cidadão consciente de suas atitudes e ações no espaço geográfico – um cidadão consciente de mundo. Como afirma Vesentini (2006, p. 09)

“A razão de ser da geografia seria então a de melhor compreender o mundo para transformá-lo, a de pensar o espaço para que nele se possa lutar de forma mais eficaz”. Portanto, a formação de um **sujeito-cidadão situado e consciente** das mudanças e transformações na realidade-mundo remete à utopia realizável (FREIRE, 2005a), ao que se pretende como alcance social e pessoal com o ensino e a aprendizagem de Geografia.

A partir dessas colocações iniciais, este primeiro capítulo aprofunda o sentido e o significado da educação geográfica no contexto contemporâneo. Para tanto, considera-se fundamental colocar nessa discussão, em um primeiro momento, o entendimento de sujeitos em escolarização – os alunos - uma vez que são eles a razão do processo de conscientização da espacialidade geográfica. No segundo momento, será dado enfoque à formação da consciência espacial-cidadã, como finalidade da educação geográfica na escola e, num terceiro momento, será considerada a cidadania no processo de conscientização da espacialidade geográfica.

## 1.1 OS SUJEITOS EM ESCOLARIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: DELINEANDO UM ENTENDIMENTO

“Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira”.

Bernard Charlot.

A formação da consciência espacial-cidadã, mediante a educação geográfica, implica entender o sujeito-aluno no processo escolar sob várias circunstâncias: como pessoa, numa faixa etária peculiar, um sujeito em construção – sujeito-projeto, uma pessoa que habita e vive num mundo multicultural, complexo e dinâmico, enfim, uma pessoa com múltiplas experiências. Nessa direção, entre outras áreas do currículo escolar, a educação geográfica tem como objetivo próprio situar o educando no mundo, contribuindo na formação de um sujeito crítico, atuante e, pois, consciente

das relações que estabelece com o mundo, a partir dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os alunos vivem sua singularidade e generalidade (HELLER, 1998), de forma muito específica, muito única. Vivem em grupos, em rodas. Criam uma cultura própria no espaço escolar, influenciada pela cultura que marca os modos de ser e viver em sociedade (FORQUIN, 1993; LAHIRE, 2001, 2004, 2006). Os grupos se constituem cada um a seu modo, porque cada aluno, cada sujeito em processo de escolarização está ali, no espaço escolar, também a seu modo e com seu jeito de ser e viver. O olhar para essas crianças ou adolescentes, para os jovens não pode ser reducionista: aluno é aquele que está na escola para aprender. Isto é óbvio. Mas, para quem aprender? Por quem aprender? O que aprender? Como aprender? E como esse movimento do aprender marca o movimento de ser sujeito, ser pessoa na e com a escola, com a sociedade, com a vida de modo geral? (CHARLOT, 2000, 2001, 2005; SACRISTÁN, 2002, 2005; MEIRIEU, 1998, 2002, 2005).

As crianças, adolescentes e jovens têm um olhar que lhes é peculiar para as coisas do mundo, para o mundo: uma forma de se colocar na sociedade, forma da qual nem sempre nos damos conta de apreender e compreender porque - não raramente - os construímos apenas como alunos. Suas falas, seus diálogos, suas elaborações cognitivas, sua criatividade têm uma identidade própria. Não só aprendem como também ensinam (FREIRE, 2000). Ensinam pelo que propõem, pelo que defendem, pelo que acreditam, pelo que vivem. O aluno não pode ser objeto da escola, mas construtor dela; não pode ser sujeitado no universo escolar, mas sujeito atuante nesse universo, pessoa que ajuda a construir também a própria identidade da escola.

Vivem-se experiências na escola e trilharam-se caminhos a partir das relações sociais estabelecidas pelos agentes nesse universo. Portanto, o aluno, cidadão do mundo contemporâneo, precisa ser respeitado, olhado, percebido como tal. E isso é um desafio, que também se coloca no contexto contemporâneo das práticas pedagógicas e na educação geográfica, que contribui para a formação de um sujeito-cidadão que, por sua vez, constrói a educação pelo que é, pensa e age. Nesse sentido, questiona-se: quem é o sujeito-aluno no espaço escolar? Quais as implicações desse entendimento na educação geográfica? Conhecer e saber quem são os alunos, passa a ser um dos princípios fundamentais de uma escola-cidadã e que se preocupa com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à

construção da cidadania, pois, como afirma Pontuschka (2005, p. 112), “Conhecer os alunos, as representações sociais e os saberes que trazem é a primeira tarefa do professor de qualquer disciplina”.

Nessa orientação, torna-se importante perguntar aos alunos quem são, como se vêem como alunos, na sociedade, no mundo e na escola; o que pensam sobre as práticas escolares: para que servem, qual o sentido delas em suas vidas, como se relacionam com a Geografia, com os saberes, de uma forma ou de outra; como contribuem no sentido de indícios que ajudarão a redirecionar não só as intencionalidades do professor e da escola, mas também e, principalmente, do próprio sujeito em escolarização, que se relaciona com essas práticas e com os processos pedagógicos desenvolvidos na escola. A escolarização é um tempo na vida do aluno - é um tempo no qual vive a infância, a adolescência, a juventude. É um tempo de relação com o saber e com o aprender (CHARLOT, 2000; 2001; 2005), com o conhecer: a si mesmo e o mundo. Um tempo-aprendizagem que pode ser bem aproveitado, vivenciado e experimentado na Geografia que se ensina e se aprende na escola.

Há diferentes perspectivas teórico-metodológicas que contribuem para olhar e analisar o sujeito-aluno na sua relação com a sociedade, com a cultura e com o mundo; o mesmo ocorre quando pretendemos compreendê-lo na relação com a escola e as práticas que nela são desenvolvidas; ou ainda, quando pretendemos investigar as relações que se estabelecem entre os sujeitos-alunos, as práticas escolares e os saberes na educação geográfica – foco deste estudo. Dentre as perspectivas que possibilitam esses olhares, a opção deste estudo se sustenta na relação entre escola e cotidianidade, no entendimento de aluno como construção sociocultural e no entendimento de que tal sujeito vive uma experiência social na escola, com a escola e o conhecimento geográfico; portanto é, também, uma experiência cognitiva. Nesse sentido, serão estabelecidas relações entre essas perspectivas, objetivando-se a uma indicação na forma de olhar o aluno que seja, no mínimo, diferente daquela produzida pelas teorias reprodutivistas<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Na sociologia clássica, mais especificamente nas teorias da reprodução, o sujeito-aluno pode ser visto como aquele que desempenha um papel social, uma função. Escola e sujeito são funcionais; o sujeito da interiorização das normas (DURKHEIM); o objeto da ideologia estatal e com a escola, aparelho dessa ideologia – reprodutor do *estatus quo* (ALTHUSSER); e ainda, o sujeito com um déficit cultural, necessitado de uma educação compensatória, sujeito que tem uma herança cultural e a reproduz pela inculcação, pelo *hábitus*, (BOURDIEU).



Aluno e professor, sujeitos no processo educativo, são construções sociais na rede de relações que se estabelece entre a cultura escolar e a cultura social. O aluno, no universo escolar, é sujeito, entendido para além da idéia de produto, segundo a lógica que regula o mundo capitalista – cabendo, pois, tomá-lo no contexto da vida, do homem pensado em sua concretude.

Os **sujeitos-alunos** são **culturalmente construídos** por discursos, pelas práticas sociais e as condições de vida (SACRISTÁN, 2005)<sup>25</sup>. São construídos pelo modo de viver em uma dada cultura ou, a partir da relação entre uma cultura própria e a de outros – em perspectiva de mundo, de multicultural. Nesse sentido, o sujeito-aluno é esse outro que habita o mundo de diferentes formas, objetivamente multideterminado, mas subjetivamente singularizado, afetado por outras singularidades.

Uma rede interconectada de sentidos e significados sociais e culturais, construídos historicamente, influenciam e afetam o modo de viver e de ser desses sujeitos – os alunos - que se constroem nas relações uns com os outros e com o mundo de modo geral. Para Sacristán (2002, p. 104), como sujeitos sociais, “[...] sempre estamos imersos em uma trama ou rede progressivamente complexa de interdependências. A sociabilidade, ainda mais nas sociedades atuais, é exercida sob formas complexas”.

O **sujeito-aluno** é sempre **projeto**, desde que pensado sob o ponto de vista da potencialidade do seu **viver cotidiano** - do seu modo de criar situações de vidas novas - e vivenciar experiências na realidade cotidiana onde habita e que também é complexa e dinâmica. Essa complexidade demanda a idéia de se pensar o aluno num espaço em relação com outros espaços, como sujeito multiperspectivado, seja

---

<sup>25</sup> No original: “Para dar respuesta a las preguntas de qué es ser *menor* o *alumno* se requiere una triple actitud inquisitiva que se interese, por un lado, por las condiciones en las que viven los sujetos, rastreando los orígenes de los modos de tratar a los menores (es decir, descubrir el origen de las *prácticas* de relacionar-se con ellos en la vida cotidiana y en las instituciones que han frecuentado y siguen haciéndolo). Por otro, es necesario considerar que esas practicas sociales y educativas tienen que ver con otras más globales relacionadas con el funcionamiento de la sociedad en general: el gobierno de los individuos, las formas de producción y la evolución del trabajo, la distribución de la riqueza, las tecnologías de comunicación dominantes, las prácticas del derecho, la evolución de la familia, el papel que la escolaridad tiene en cada momento histórico y circunstancias sociales, etc. Finalmente, es necesario un análisis del *discurso* (desde las creencias de sentido común que gobiernan nuestra vida cotidiana, hasta el que nos proporcionan las disciplinas científicas sobre los niños y jóvenes), analizando los modelos que a modo de representaciones ideales, existen en la sociedad y tenemos cada uno de nosotros acerca de lo que creemos que son u deseamos que sean los sujetos en esas etapas de la vida. Discursos que a su vez, se relacionan con otros más globales acerca de la condición humana y su destino, sobre su naturaleza política y social, acerca de los derechos universales, del estado del bienestar, etc”. (SACRISTÁN, 2003, p. 13).

pela cultura que o molda e é moldada por ele, seja pelos encontros, desencontros e afetos<sup>26</sup>, pelas ações e atitudes, pelos movimentos que são muito específicos ao seu modo de ser e estar nessa cultura ou ainda, pela heterogeneidade encontrada nela.

Machado (2000, p. 01) afirma que a idéia de projeto, tacitamente, “[...] está presente em contextos muito mais abrangentes, muito menos técnicos, muito mais pessoais, dizendo respeito a praticamente todas as ações características do modo de ser do ser humano”. A idéia de projeto se personifica, se traduz pelas intenções, pelos desejos, pelas pulsões humanas; se traduz em ações e atitudes. Em outro momento, o autor vai sinalizar que “[...] a capacidade de projetar pode ser identificada como o traço mais característico da atividade humana. O modo de ser do ser humano é o permanente pretender ser [...]” (ibid., p. 07-08). Assim o sentido de projeto assumido neste estudo é esse pretender ser com o mundo, com a escola, com o processo de construção da realidade, que é um processo sociocultural. Em sentido antropológico, Boutinet (2002), apresenta o projeto como uma necessidade vital, ou ainda, como oportunidade cultural, como desafio existencial e como perspectiva pragmática. Para Boutinet (ibid., p. 269-270):

A existência humana não pode ser separada das realizações significativas. Um grande número dessas realizações que concretizam a experiência humana são anteriormente interiorizadas, refletidas, antecipadas e orientadas pelo mecanismo do projeto. Este evitará que o indivíduo se deleite na compulsão de repetição, esforçando-se para criar o inédito, um inédito que mantenha um secreto parentesco com a experiência já realizada do indivíduo, com sua história pessoal.

O projeto é assim, essa possibilidade de criar o novo, o inédito na relação do passado com o presente, na vivência historicizada do sujeito que se projeta ao projetar o mundo. O projeto de mundo, que é projeto de vida, deve ser, nesse sentido, o projeto do sempre ser, criar, pensar, sentir, habitar e pertencer à espacialidade geográfica. Essa vivência experiencial será mais significativa e, portanto, terá mais sentido se a educação geográfica corroborar para um saber pensar e agir no espaço.

A complexidade desse processo de ser e construir-se sujeito-projeto, implica um processo inacabado de vir a ser, presidido por uma intencionalidade; de acordo com Lloyd (1995, p.162):

---

<sup>26</sup> Os afetos, neste estudo, são entendidos como as marcas, as influências das estruturas sociais: a política, a economia, a cultura etc. nos modos de ser e viver dos sujeitos em sua realidade local, que também é afetada pela realidade global.

É característica fundamental dos seres humanos serem agentes – terem intenções, escolherem cursos de ação, agirem para alcançar alvos predeterminados, buscarem realizar planos, pelo menos durante grande parte do tempo -, e assim eles também dotam suas próprias ações, objetivos e relações, bem como o mundo em geral, de uma profusão de significados.

Considerando o que afirma Lloyd, o significado da Geografia no contexto da educação escolar não está apenas na contribuição dessa disciplina para os sujeitos fazerem uma leitura de mundo, senão, pois, em projetar o próprio mundo, ou seja, escrevê-lo, construí-lo geograficamente. Por isso, reforça-se a crença de que o olhar para a Geografia, ensinada e apreendida na escola hoje, é um olhar no sentido de conceber essa prática como prática da projeção; como Geografia propositiva, no sentido de projeto. Como afirma Damiani (2001 p. 55): “É possível vislumbrar, dependendo da fertilidade do pensar, os projetos de sociedade, as utopias, ainda não realizadas. Como possibilidades nascidas de contradições no seio do espaço institucional”.

Os **significados** que são encontrados e atribuídos pelos sujeitos-alunos e não apenas extraídos deles é que, em parte, possibilitam o processo de socialização não ser igual para todos. Vive-se em um mundo de diferentes sujeitos com diferentes visões de mundo, de relações e explicações desse mundo. No pensar, no querer e no fazer, os alunos expressam seu **viver cultural e social**, expressam sua **rede tecida ao longo da história** e das histórias que marcam sua experiência social, considerando-se, nesse movimento, também as diferentes formas de manifestação das estruturas sociais que se constituem objetivamente, favorecendo em muitos momentos o mérito e a competição; em outros, a violência e o individualismo ou, em outros, a solidariedade e a cooperação (SACRISTÁN, 2002).

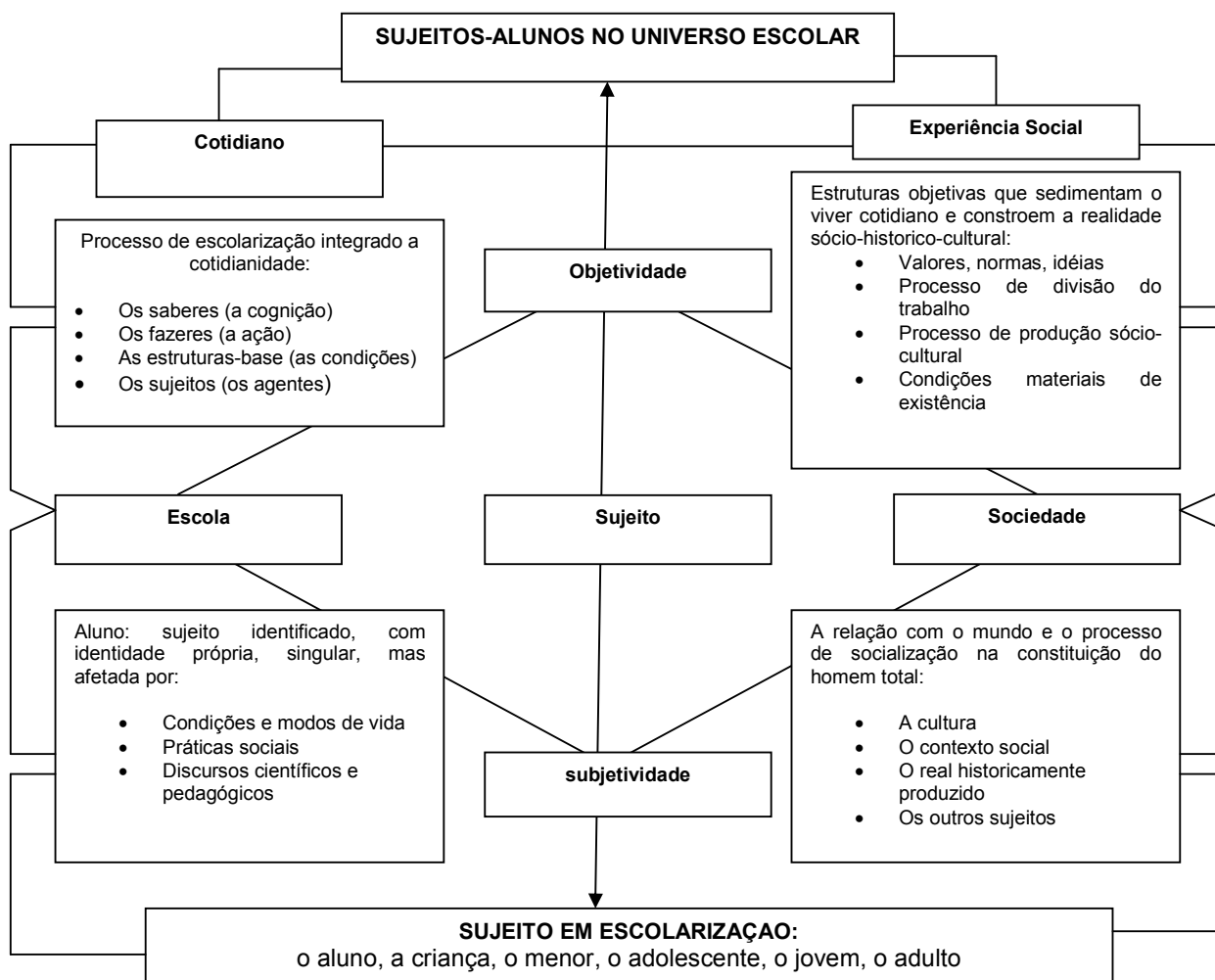


Figura 2 - Relações estruturais estabelecidas na construção do entendimento de sujeito-aluno  
 Fonte: Organizado pelo autor, a partir das contribuições Heller (1998), Dubet e Martuccelli (1998) e Sacristán (2005)

Os eixos, **cotidiano** e **experiência social**, sinalizados na figura 02, indicam um modo de ver e conceber como o sujeito-aluno se constitui na rede social e, em específico, no universo escolar, uma vez que as práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas são práticas sociais atravessadas pela cotidianidade e pelas estruturas objetivas que sedimentam a construção social e os diferentes modos de vida que nela são tecidos, como rede complexa.

Sob o ponto de vista do cotidiano, ainda que os professores não se dêem conta de apreender a totalidade da realidade na qual está imerso o sujeito-aluno – o que seria pretensioso – há maiores possibilidades de apreenderem o entendimento da relação que esse sujeito estabelece com a realidade, ou as diferentes realidades que o envolvem, desde que conheçam os alunos em suas condições sociais reais,

nas estruturas histórico-sócio-culturais que definem em parte o que são esses sujeitos, mas não em sua totalidade.

O homem total é definido a partir das relações que estabelece com as estruturas situacionais e processuais, ou com os diferentes tempos e espaços sociais que o influenciam em seu modo de ser, viver, em suas escolhas e projetos. Em síntese, em seu vir-a-ser social, em seu processo de hominização. Como sustenta Edwards (1997, p. 15):

O sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar... em parte. Em parte, porque o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações.

Essas condições cotidianas não determinam somente o que são ou podem ser os sujeitos-alunos, mas também, as práticas com as quais eles se envolvem, se entrelaçam - dentre elas, as práticas educativas no processo de educação geográfica. Assim, considerando-se os estudos de Heller sobre a vida cotidiana, pode-se entender o sujeito em escolarização como aquele que vive uma experiência social cotidiana, o sujeito de uma relação entre o singular e o plural, a materialidade e a subjetividade, a singularidade e a generalidade:

Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social (HELLER, 1998, p. 19).

A reprodução de um homem particular é sempre reprodução de um homem histórico, de um particular em um mundo concreto (HELLER, 1998). Assim, **o sujeito em escolarização**, a criança, o adolescente, o jovem que estuda no ensino fundamental é esse particular se **fazendo na história** ao fazer sua história social. Isso ocorre porque a vida cotidiana é historicamente construída e, desse modo, o aluno, que está no universo escolar, ao relacionar-se com o seu cotidiano e fazer-se nele, faz-se num mundo já estruturado, em uma realidade já pensada. Cabe a ele pensá-la, desvelá-la, construindo uma **consciência teórica**<sup>27</sup> dessa realidade. Nesse processo, a educação geográfica tem um papel fundamental: contribuir para a

<sup>27</sup> Nesse estudo consciência teórica é entendida como consciência que o sujeito-aluno constrói sobre os determinantes da vida, do mundo, da realidade, por meio da construção de um conjunto teórico-metodológico que o ajude a pensar por si, a exprimir seu entendimento, compreensão e análise dessa realidade; por isso, é consciência refletida cognitivamente (FREIRE, 2005b).

construção de um **saber-pensar**, um **saber-agir** e um **saber-pertencer** espacial.

Neste estudo, o sujeito em escolarização é a pessoa fazendo-se, não só, mas também por meio dos processos educativos. Assim, as categorias sujeito e aluno, dizem respeito à mesma pessoa, ao mesmo indivíduo na sua totalidade. Ainda que, muitas vezes ou quase sempre, o aluno como “produto” da escola seja separado do sujeito que vive e produz uma dada realidade-mundo, uma realidade social. Como já focado anteriormente, o sujeito-aluno tem uma experiência de mundo, uma vivência sociocultural única e singular que chega à escola via experiências cotidianas:

O homem nasce inacabado, em um mundo humano que preexiste a ele que já está estruturado. Inacabado, portanto, aberto às transformações, o filhote do homem encontra o humano sob forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente. Ele se transforma em sujeito humano por apropriação do humano já presente no mundo aonde ele chega. Esta transformação exige uma mediação de outros seres humanos (a mãe, os parentes, outros adultos, as instituições) (CHARLOT, 2001, p. 25).

O **sujeito-aluno** não é dado como pronto, acabado, é **construção** – faz-se no fazer da escola e da sociedade. Nessa direção, considerando as contribuições de Touraine (2005), de Lahire (2000) e de Sacristán (2002) entende-se, nesse estudo, por sujeito-aluno o indivíduo com uma cultura específica, capaz de agir como ator social sobre seu ambiente e desenvolver seu processo de individualização e, com isso, contribuir para a **transformação da realidade sociocultural** na qual vive. É o sujeito capaz de, a partir de ser sujeito de sua existência “[...] fazer sua vida uma história singular” (TOURAINÉ, 2005, p. 69). Assim, quer seja na escola ou nas relações que estabelece com as diferentes instâncias sócio-culturais, esse sujeito-aluno em processo de tornar-se sujeito de si, ser ator e autor de sua história, faz de sua ação-atuação o movimento propício para dizer-se e, ao dizer-se, intervir de modo significativo no mundo em que vive, na realidade da qual é partícipe inseparável, pois esta, ao ser construída por ele, o constrói (FREIRE, 2005a). O sujeito-aluno, em síntese, é entendido como o ator social e cultural concreto, na medida em que participa de um movimento de reestruturação de um mundo já estruturado, participa de sua reconstrução histórica (HELLER, 1998); portanto, é **sujeito-histórico carregado de sentidos e significados**. Assim, concordando com Touraine (2005, p. 74) “[...] a referência ao Sujeito pessoa põe em evidência que toda ação libertadora é a afirmação de uma experiência, de uma cultura e, portanto,

de uma solidariedade e mesmo de uma consciência de pertencimento tanto quanto de luta contra uma dominação”.

Sacristán (2003, p. 13), já do ponto de vista propriamente pedagógico, afirma que “O *aluno* é uma construção social inventada por adultos ao longo de sua experiência histórica”. Nesse campo, o aluno é “produto” das diferentes pedagogias ou práticas pedagógicas que orientam o fazer, o saber e o aprender na escola, uma vez que uma prática pedagógica “[...] pode ser compreendida como [...] um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 94). Ao produzir-reproduzir uma dada cultura, cada pedagogia produz ou reproduz um modelo de aluno, um modelo de professor, uma representação de sujeito escolarizado<sup>28</sup>. Isto pode ser percebido no que propõe Larossa (1994, p. 54), ao tratar do sujeito pedagógico, mas em outro sentido, o sentido do sujeito que se faz na relação com os discursos pedagógicos:

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

**O aluno é uma pessoa. Mas também, sob o ponto de vista do adulto, é o menor, a criança, o adolescente, o jovem.** As representações de infância são em parte representações de aluno: a construção da infância em parte constrói aquele que será visto e tratado como aluno. Nas palavras de Sacristán (2005, p.14), “A *infância* construiu em parte o *aluno*, e este construiu parcialmente a infância”. No

---

<sup>28</sup> Conforme Luzuriaga (1990), na pedagogia do século XVII, o aluno era entendido a partir de Ratke, Comenius, Locke e Fénelon. No século XVIII, o entendimento de aluno estava sob influência de Condillac, Diderot e Helvetius na pedagogia sensualista, Rousseau na pedagogia naturalista, Basedow na pedagogia filantrópica; La Chalotais e Condorcet na pedagogia política; Kant e Pestalozzi na pedagogia idealista. No século XIX, a pedagogia idealista ainda predomina, com influências de Fichte, Hegel, Schleiermacher, Goethe, Froebel e Herbart e, na pedagogia positivista, sob influência de Herbert Spencer. No começo do século XX o olhar sobre o aluno está pautado nas concepções da pedagogia moderna, sustentada pela democratização do ensino. Na contemporaneidade vamos encontrar a pedagogia individual, a psicológica e experimental, a ativa, a social e a filosófica, direcionando formas de olhar para o sujeito-aluno em escolarização, ou como afirma Sacristán (2005, p. 17), direcionando o modo como olhamos para o aluno tornado um “objeto” do pensamento científico que sustenta, por sua vez, os diferentes discursos pedagógicos que o fabricam.

contexto desta discussão, cabe destacar também, que as representações de adolescência e de juventude produzidas pelos adultos nos e pelos discursos pedagógicos e científicos, são também, em parte, representações de aluno.

Considerando a perspectiva apresentada por Sacristán no sentido de representação de aluno, cabe refletir sobre: como estão representados os sujeitos-alunos nas discussões, nas propostas, nos projetos, enfim, nas práticas escolares? Esses sujeitos têm voz representativa nesse movimento de propor algo, de intervir nas propostas, no caso, de uma educação geográfica com sentido? Como afirma Sacristán (2005, p. 21), “As crianças e os alunos são pensados por nós adultos, desejamos que cheguem a ser de uma forma determinada e os vemos segundo as categorias cognitivas e sentimentais que elaboramos”. Uma vez presente apenas na voz do adulto, o que terá sentido, no universo escolar em relação ao aluno, será o ponto de vista do adulto. No entanto, essa perspectiva pode ser vista em seu inverso, pois na escola as vozes são múltiplas e singulares; por isso, considerar o aluno-sujeito no universo escolar como uma voz específica é fundamental, uma vez que: “O conhecimento que as escolas selecionam e as formas de aprendê-lo que se favorecem estão mediados pela idéia que se tem de quem é sujeito da educação [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 203).

Essa maneira de ver os alunos ou os sujeitos em escolarização - sob o ponto de vista do adulto - nega de certa forma, os contextos, as relações, as vivências, as experiências concretas, sociais e históricas vivenciadas por esses sujeitos e que estão em relação com o modo como o aluno aprende e constrói um dado saber, produz um determinado conhecimento. Ao predeterminarmos a forma de olhar e de agir com os alunos, predeterminamos o tratamento desses contextos e movimentos socioculturais que o constroem como sujeito singular, afetando o mundo cotidiano dos saberes e das estruturas construídas, pois: “No próprio movimento em que se constrói, o sujeito constrói um mundo – partilhado com outros sujeitos humanos” (CHARLOT, 2001, p. 25).

Entendendo o mundo, a realidade e o sujeito-aluno apenas de forma estática, mantemos um posicionamento inflexível e cristalizado do mundo, do sujeito nesse mundo e do como apreender o mundo. Mas relacionando as dimensões estática e dinâmica aos fluxos do mundo e dos sujeitos, temos uma visão fluida no modo de



conceber e olhar para os sujeitos e para o mundo. Como sustenta Freire (2005a<sup>29</sup>, p. 46):

Não há permanência da mudança fora do estático, nem deste fora da mudança. O único que permanece na estrutura social, realmente, é o jogo dialético da mudança-estabilidade. Desta forma, a essência do ser da estrutura social não é a mudança nem o estático, tomados isoladamente, mas a 'duração' da contradição entre ambos.

Essa relação contraditória, estático-dinâmica, no entendimento de realidade e de sujeito-aluno, possibilita pensar-se que tal dinâmica exige olhares diferentes, com perspectivas diferentes, em tempos e espaços diferentes. Assim, para Heller (1989), pode-se considerar que o cotidiano e o processo de alienação constroem os sujeitos; para Bourdieu (1998), as práticas sociais e culturais são construtoras dos sujeitos em um dado tempo e espaço; para Dubet e Martuccelli (1998), as experiências sociais constroem o que são e podem vir a ser os sujeitos em escolarização; para Sacristán (2005), são os discursos científico-pedagógicos os responsáveis por essa construção; por sua vez, para Charlot (2000, 2001, 2005), as relações que os sujeitos em escolarização estabelecem com os saberes são, em parte constitutivos de si. Assim, “As crianças e os jovens de hoje são diferentes do passado, porque vivem em sociedades diferentes e porque os olhamos de maneira diferente [...]” (SACRISTÁN, 2005, p. 23).

**Tempo e espaço**, como categorias, que situam os sujeitos e definem em parte o mundo, se lhes apresentam de forma dinâmica e estática; por isso, nessa relação, temos que olhar a complexidade dos processos em que os sujeitos em escolarização estão imersos. Ao mudar sua visão de mundo, os sujeitos-alunos também se mudam. Dessa forma, teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (SACRISTÁN, 2005), haja vista que: “Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo, o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 2005a, p. 46).

Como criamos o entendimento de **menor**, de **criança** e de **aluno**? Sacristán (2005) apresenta dois posicionamentos teóricos: o **ambientalismo** e o **determinismo**. No ambientalismo, um modelo de criança, de aluno, no determinismo, outro. O primeiro, com maiores possibilidades de olhar de forma menos estática, o segundo, mais fechado e estático.

---

<sup>29</sup> Primeira edição no Brasil data de 1979.

No ambientalismo, por exemplo, segundo Sacristán, há a possibilidade de que o mundo exterior, a ação sobre os demais e os estímulos do meio ou da cultura contribuam para “criar” o interior de cada um. Cabe destacar que, nas diferentes possibilidades de se olhar para o sujeito em escolarização, ainda que amplas - considerando o ambientalismo ou o determinismo - são possibilidades diversas, desde que olhando o sujeito a partir das relações que ele estabelece com o mundo, a sociedade, os outros; olhá-lo no seu processo de socialização ou sob o determinismo, são visões diferentes – já que este último é:

[...] uma crença que, quando se refere aos seres humanos, implica considerar que o que cada um é ou pode ser, está dado ou será produzido de uma determinada maneira e que pouco podemos fazer para evitar ou reconduzir o curso dos fatos. Se o ambientalismo acredita que nós nos construímos, o determinismo considera que essa construção está preconcebida (SACRISTÁN, 2005, p. 32).

O que destaca Sacristán é visível, quando já se tem uma concepção predeterminada do que venha a ser o aluno no universo escolar - professores, gestores, especialistas delegam ao aluno uma idéia já determinada do que é e do que vai ser, do que sabe e do que não sabe, do que aprende e do que não aprende, do que pode e do que não pode fazer e viver, ao longo de seu tempo no espaço escolar:

As crianças e os jovens são os que ainda não são; os que não têm as condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho. [...] A mente, a inteligência, as qualidades psicológicas em geral, assim como os diferentes papéis que os sujeitos vão desenvolvendo na sociedade, viriam a ser manifestações naturais, de uma trajetória linear predeterminada (SACRISTÁN, 2005, p. 43).

Essa pré-concepção determinista nega a possibilidade do devir humano, da construção, do fazer-se homem com os outros homens, de tornar-se gente, pessoa, ser sujeito de sua própria história, ou ainda, de fazer-se possibilidade no tempo e no espaço onde está inserido, onde atua como agente social. Para Charlot (2005, p. 56):

*A cria do homem* nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído. Como isso é possível? Porque essa *cria* nasce em um mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros seres humanos). Dizendo de outra forma, o caráter humano, a humanidade, não está lá em cada indivíduo que nasce, ela é exterior a esse indivíduo. O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. A *cria* da espécie humana não se torna

homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.

Como já focalizado anteriormente, o sujeito-aluno multiperspectivado participa de uma rede de relações que contribui para sua constituição como indivíduo singular que é e, ao mesmo tempo, plural. Nesse sentido, Charlot (2005, p. 51), afirma que “[...] as relações entre social e singular são multiplicativas, e não aditivas”, as redes de relações, de influências e de determinantes vão se ampliando a partir do momento em que se multiplicam as interconexões nos nós que formam essa rede, a rede de relações sociais onde está sendo tecido o sujeito que vive em sociedade (TOURAINE, 1998).

No sentido de **rede**, o que se concebe, pensa, sobre quem é a **criança**, o **menor**, o **aluno**, está entrelaçado com raízes histórico-culturais profundas, incluindo as que se constroem no presente, nas diferentes vivências ou experiências sociais. Por isso, é **sujeito de relações complexas, dinâmicas**, dado que é construído também pelos “traços de cada ambiente” (SACRISTÁN, 2005, p.35), é sujeito ativo, agente “modelado pelo meio” (ibid., p. 36), agente que se potencializa ao potencializar o meio, o espaço de vivência, a sociedade, agindo nela como cidadão-partícipe, como ator social construído na pluralidade **sócio-cultural**. Para Lahire (2001, p. 46):

Um actor plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Ele participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes.

Ainda, na direção de construção social multifacetada do ator plural, para se entender o sujeito em escolarização como ator social, Lahire (ibid, p. 73), afirma que:

[...] o actor, ele, é o produto das suas múltiplas experiências passadas, das múltiplas aquisições – mais ou menos acabadas – feitas ao longo das situações vividas anteriormente. Há, por isso, entre o actor e as situações sociais uma profunda convivência, uma espécie de comunhão natural, sendo o actor o produto da incorporação de múltiplas situações. Põe-se, portanto, para ele a questão do modo de acumulação-reestruturação das experiências vividas e de actualização desse capital de experiências (incorporadas sob a forma de esquemas) em função das situações encontradas.

As relações sinalizadas por Lahire sustentam o entendimento de **escola** como **espaço da experiência** dos sujeitos-alunos. Nesse sentido, a partir de Dubet e Martuccelli (1998), Charlot (2001; 2005), a experiência do aluno na escola é uma

experiência da relação **com o saber, com o conhecer, com o aprender**, é uma **experiência sociocognitiva, socioeducativa**, portanto, formativa. Uma experiência que deve, em parte, permitir aos educandos sair transformados, mudados, das múltiplas relações que nesse espaço estabelecem ou irão estabelecer.

A escola, nessa perspectiva, não só busca acolher a diversidade, as pessoas com necessidades diferenciadas e com pontos de vista diferentes, porque vêm de “pontos de partida desiguais” (SACRISTÁN, 2005), mas potencializar essas pessoas pelas experiências que trazem para esse universo e pelas experiências que encontrarão nele. Assim, os sujeitos-alunos poderão viver, sob essa perspectiva - ainda que limitada também -, diferentes relações que possibilitarão diferentes construções de si mesmos, ou seja, diferentes processos de individualização. Únicos, singulares, específicos, mas conectados, entrelaçados a uma rede de significados, de contextos, de histórias, de culturas que estão presentes no seu cotidiano, como sujeitos. Nesse sentido, **vida e cotidianidade** marcam e afetam a forma de conceber e desenvolver o ensino e a aprendizagem de Geografia na escola.

Nas práticas desenvolvidas pela educação geográfica, deve-se considerar as experiências e vivências cotidianas dos sujeitos-alunos no desenvolvimento do processo de conscientização da espacialidade cidadã. Não se pode separar o sujeito de sua cotidianidade, muito menos o entendimento de mundo nessa relação. A sociedade está no sujeito assim como o sujeito está na sociedade, enquanto construtor dela; desse modo, ao estabelecer essa relação nas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, considera-se que o sujeito-aluno, ao olhar para essa realidade olha para si na relação com ela, olha para o mundo como construtor de mundo, olha para a história como produtor de uma história própria, pois como afirma Freire (2005a, p. 148): “Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz”.

A Geografia ensinada e aprendida nas escolas não pode neutralizar essa dimensão relacional de construção de sentidos, social e pessoal. Só pode haver vida e história no ensino e na aprendizagem de Geografia a partir do momento em que vivências e experiências sócio-histórico-culturais não sejam negadas nem silenciadas no contexto da escola, onde se dão os processos de compreensão, apreensão e apropriação do mundo, como mundo construído por sujeitos singulares, únicos, mas multiperspectivados. A riqueza do processo não está somente na beleza

e no sabor do **aprender com**, mas no **respeito** e na **valorização** de quem são os **sujeitos** dessa aprendizagem, na **potencialização** de suas **capacidades cognitivas, criativas e propositivas**. Por isso, aos professores, saber quem são os sujeitos-alunos, é abrir possibilidades de como motivá-los e instigá-los a conhecer e construir mundos possíveis.

## 1.2 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA ESCOLA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA-ESPACIAL DOS SUJEITOS-ALUNOS

“A educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”.

Paulo Freire.

Conforme Cavalcanti (2003, p. 194), “Um projeto de ensino de Geografia, [...] tem o compromisso de efetivar as reais possibilidades de ela contribuir para a formação dos cidadãos voltados para uma **vida participativa** em seu espaço, em sua cidade”. Portanto, a formação para uma cidadania crítico-participativa, democrática e cidadã (FREIRE, 2005b; M.E. SANTOS, 2005) é um dos desafios da educação escolar, que continua neste início de século XXI e, nesse sentido, da educação geográfica especialmente comprometida com a formação de **atitudes responsáveis** para com a realidade socioambiental.

Várias têm sido as divulgações de resultados de pesquisas e notícias enfocando as mudanças e problemas que vêm ocorrendo no mundo. Do aquecimento global – pauta do momento histórico atual - aos horrores provocados pelos nacionalismos exacerbados, ou ainda, à crescente degradação do meio ambiente e à exploração do espaço mundial pelas políticas economicistas, que têm desencadeado preocupações e desafios para as sociedades contemporâneas.

Wilson (2002), ao tratar de uma ética global, sustenta a idéia de formação de uma consciência a respeito das conseqüências de degradação do planeta e das mudanças significativas que ocorrem no mundo. Como salienta o autor, “[...] a criação de uma ética universal para o ambiente é a única forma de a humanidade e o resto da vida terrestre conseguirem passar pelo gargalo em que nossa espécie

imprudently se meteu (WILSON, 2002, p. 61). Forrester (1997; 2001) chama a atenção para o “horror econômico” e a “estranha ditadura” da economia neoliberal, uma pseudo-economia que, no entendimento da autora, parece não ter nada de irreversível. E essa autora vai além:

Essa política invisível, corporativista, contenta-se em consolidar, em banalizar as permissividades delirantes, a anarquia do mundo dos negócios e de uma economia de mercado transformada em economia puramente especulativa. Ela se contenta em favorecer, em legitimar as desregulamentações, além de outras transferências e fugas de capitais; em brincar com a sacralização da mesma forma que brinca com a sabotagem de moedas, com o assalto aos fluxos financeiros e as dinâmicas mafiosas. (FORRESTER, 2001, p. 12).

Nessa visão de mundo, o que importa é o lucro e a competição acirrada. Tempo e espaço são utilitários do modo de ser e viver do economicismo. A lógica que dita as regras e a forma ou modo de vida, as condições de vida e as práticas sociais estão submetidas a um pensamento redutor que vem gerando graves consequências à humanidade, deixando seqüelas que podem ser irredutíveis (WILSON, 2002). Nesse contexto, a escola e as diferentes práticas educativas desenvolvidas nela são fundamentais. Por meio delas, de modo sistemático, é possível analisar e refletir as mudanças contextuais e suas implicações no modo de ser e viver de cada pessoa. Assim, na escola e pela educação geográfica, professores e alunos podem problematizar e levantar proposições para esse quadro social caracterizado pela dinâmica capitalista do mundo e pela lógica do economicismo alimentada pelos padrões de consumo, que alienam e neutralizam o sujeito, que excluem e marginalizam povos e nações em todo o globo:

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo (LIBÂNEO, 2005, p. 112).

Na contramão desta lógica está o sentido de uma educação entendida como “prática libertadora”, emancipadora (FREIRE, 2005a), que demanda um entendimento e compreensão das relações escalares: local e global, assim como das estruturas que sustentam, nesse processo, os modos de ser e viver como sujeitos em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo. Sob essa ótica, a educação geográfica, que se pretende, estará voltada a **cidadania responsável**

com o planeta, com o espaço de vida habitado pelos sujeitos-alunos dessa educação. Por isso, considerando-se a formação de uma **consciência espacial** e, com ela, a **formação da cidadania**, destacam-se algumas questões que estão imbricadas a essa formação, a saber: a) a preservação e conservação da diversidade biológica e cultural (WILSON, 2002; CAPRA, 1996; MORIN, 2002; CARVALHO, 2004) - a sociobiodiversidade; b) as relações estabelecidas entre sociedade e natureza - relações socioambientais (BARCELOS; ZAKRZEWSKI *et. al.* 2004); c) a preocupação com a continuidade da vida no planeta – sustentabilidade da vida; d) a intervenção criteriosa e prudente do sujeito situado no universo político, econômico, social, cultural e natural, em vista da prevenção e solução dos problemas socioambientais – da melhoria da realidade de vida (CARNEIRO, 1999).

Estas questões do nosso tempo, para alguns pensadores, refletem o legado da modernidade<sup>30</sup>; para outros, entramos em uma condição de vida pós-moderna, arrastando os pesos deixados pela modernidade. Na modernidade ou pós-modernidade<sup>31</sup>, vivemos com as rugosidades<sup>32</sup> e os fluxos do espaço geográfico que são dinâmicos, têm história e se fazem na história dos homens; nessa dinâmica intervêm as mais variadas estruturas e técnicas, que são “[...] um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2006, p. 29). Assim, não somente as teses

<sup>30</sup> Como apresenta Touraine (1994, p. 9), “A idéia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz, e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre a produção, tornada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se liberar de todas as opressões”. Para Touraine, esta afirmação é a que foi contestada pelos críticos da modernidade. A modernidade não repousa sobre um princípio único e menos ainda sobre a simples distribuição dos obstáculos ao reinado da razão; ela é feita do diálogo entre Razão e Sujeito. Sem a Razão o Sujeito se fecha na obsessão da sua identidade; sem Sujeito, a Razão se torna o instrumento do poder. Cabe destacar ainda, que na concepção ocidental apontada por Touraine, a modernidade não é mais pura mudança, sucessão de acontecimentos; ela é difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Uma idéia de modernidade toda voltada para a idéia de racionalização.

<sup>31</sup> Considerando-se os estudos de Harvey (2006), o pós-modernismo pode ser entendido como uma descrição da experiência humana na contemporaneidade, haja vista as mudanças ocorridas na forma de conceber as relações entre tempo e espaço e as modificações no modo de vida dos diferentes grupos humanos a partir das transformações no campo social, político, econômico, cultural e natural. Nessa linha de pensamento, Suertegaray (2004, p. 182), sustenta que o pós-moderno ou pós-modernismo pode ser entendido como “[...] uma prática que emana da cultura do consumo de massa enraizada na vida cotidiana nesta fase do capitalismo avançado”.

<sup>32</sup> Mudanças e permanências das variáveis correspondentes às fases históricas. Os espaços, afirma Santos (2006, p. 260), “[...] isto é, a mescla de estruturas que os caracterizam, são, a cada momento, mais ou menos infensos, mais ou menos abertos, a influências novas. Há desse modo, uma receptividade específica dos lugares, ocupados ou vazios, aos fluxos de modernização ou inovação”.

sobre a modernidade ou a pós-modernidade em si, como categorias de entendimento da estrutura e organização histórico-social do espaço mundial, vão esclarecer o estágio de vida do homem no período atual, mas também, as relações e ações do homem com o espaço compreendido entre esses períodos. Em síntese, é uma concepção de vida, entendida como o modo de os sujeitos pensarem e agirem sobre o espaço que vai apontar caminhos para a concretização de uma **ética global**, ou ainda, a formação de uma cidadania crítico-participativa, uma **cidadania consciente de suas ações no mundo**.

Por mais que pesem estas preocupações, outras formas de olhar para o mundo também são apontadas, indicando caminhos para uma sociedade mais democrática. Caminhos de um processo de humanização mais aberto ao entendimento da tessitura que é a relação homem-mundo, homem-espaço, homem-homem; pois conhecer o mundo, estudá-lo, é também conhecer e estudar a si mesmo. E, os processos educativos devem contribuir para que o homem possa conhecer a si próprio, na relação com o mundo e com o outro, como defende Langaney (2002), ou como propõe Giordan (2002): deve forjar novas representações do mundo; criar novas formas de relacionar-se com o mesmo em sentido de compreendê-lo, explicá-lo, percebê-lo no que somos e como somos, no que vivemos e como vivemos, no que fazemos e como fazemos. Como sinaliza Vesentini (2005, p. 35):

O espaço mundial de hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás, inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. Além disso, ele – o espaço construído, social, fruto da humanização da natureza, *locus* de lutas e conflitos – não é mais um elemento inerte, a ser apropriado pelo homem pela expansão econômica ou então a ser visitado pelos turistas, e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído. E a geografia moderna, tanto a acadêmica (de pesquisa) como a dos professores, não consegue mais explicar satisfatoriamente esse espaço, e isso nem mesmo como inculcação ideológica para os alunos de 1º e 2º graus<sup>33</sup>.

Esses diferentes olhares sobre o mundo, estão articulados ao que se pretende, na educação geográfica, como formação de uma consciência espacial. Consciência que possibilite ao sujeito em escolarização uma visão da **totalidade-mundo** (SANTOS, 2003; 2004), do conjunto que é o mundo, a realidade de vida.

---

<sup>33</sup> Hoje ensino fundamental e médio.



Entenda-se aqui, uma **visão crítica**, mas também **complexa**<sup>34</sup> do mundo e das relações do sujeito com esse mundo. Cabe destacar, nesse sentido, as colocações de Santos (2003, p. 169), ao afirmar: “É a partir da visão sistêmica<sup>35</sup> que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo [...]”, e essa dependência, se constitui por relações de interdependência.

Nesse contexto, situam-se as contribuições das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, em vista da formação da consciência espacial-cidadã dos sujeitos, uma vez que os sujeitos situados, como já apontado, são aqueles que lêem o mundo e, nele, a realidade do cotidiano em que vivem, desvelando por meio de uma atuação cidadã as estruturas alienantes<sup>36</sup>. A consciência de mundo, de

---

<sup>34</sup> A Geografia Crítica, tanto no campo científico quanto na escola, colocam o entendimento de mundo e de espaço geográfico na ótica da análise das determinações sociais, políticas, econômicas e culturais em suas contradições; mas precisamos avançar nesse entendimento, colocando essas categorizações na perspectiva do complexo – a Geografia adentra o século XXI com contribuições teóricas sustentadas nessa linha de pensamento (Cf. SILVA E GALEANO, 2004; CAMARGO, 2005; CAMARGO E GUERRA, 2007). Assim, neste estudo, não se trata apenas de compreender o mundo e a organização geográfica do mesmo somente sob o enfoque da Geografia Crítica - ela é importante e trouxe um olhar mais afinado sobre a espacialidade geográfica; no entanto, considera-se que esse olhar precisa ser ampliando, colocando nesse exercício as contribuições dessa outra perspectiva de mundo. Portanto, a lógica que se seguirá neste estudo, não é a de excluir, negar ou apenas apontar os pontos fracos de uma dada matriz teórica, mas buscar a coexistência entre os campos teóricos e suas matrizes, em vista do avanço de uma leitura de mundo no campo científico da Geografia e no seu âmbito escolar, considerando-se a contribuição dos princípios da complexidade.

<sup>35</sup> O autor situa essa visão no contexto da globalização pensada como possibilidade de implantação de um novo modelo econômico, social e político, com uma nova distribuição dos bens e serviços e capaz de conduzir à realização de uma vida coletiva solidária, passando da escala do lugar à escala do planeta, assegurando com isso, a reforma do planeta (SANTOS, 2003). Nesse sentido de um novo modo de pensar a realidade-mundo, de uma nova tomada de consciência desses processos de mundialização ou de avanços do pensamento produzido na e pela globalização econômica, o autor chama a atenção para a importância da visão sistêmica do mundo. Nas suas palavras, a visão sistêmica é “[...] a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência”. Nesse contexto, emerge uma primeira aproximação com o pensamento complexo ou o paradigma da complexidade, onde um de seus princípios está focado nessa relação de interdependência, ou seja, de inter-relação entre todo e partes, entre lógicas diferentes na organização do mundo. Dessa maneira, considera-se importante esse avanço, no sentido de entendimento de mundo e de compreensão do espaço, bem como, de tomada de consciência dessas inter-relações.

<sup>36</sup> As estruturas alienantes são aquelas que fazem parte do processo de construção do sujeito histórico. Como, as estruturas sociais, as instituições em suas diversas dimensões - a economia, a política, a cultura e, como elementos estruturantes, a ciência e a tecnologia, provocam consideráveis padrões de mudança e de alienação na forma dos sujeitos viverem, agirem e serem no mundo. Considerando as contribuições de Lloyd (1995, p. 66), pode-se entender, nesse sentido, que “As estruturas podem ser concebidas como sistemas de regras, papéis, relações e símbolos sociais em que ocorrem eventos, ações e pensamento e se vive a vida”. Em vista de uma análise dessas estruturas ou de suas influências no modo de vida dos sujeitos, o autor citado entende que não deve

espaço, é também consciência dessa alienação e dos processos que a estruturam. Pelo menos é o que, em tese, pode se esperar ao final da educação básica: que a consciência do espaço-mundo e da realidade-mundo<sup>37</sup>, seja também consciência dos processos de alienação, ainda que esse processo de alienação seja, em parte, integrante do processo de desenvolvimento do homem total (HELLER, 1994). Mas então, qual o entendimento de **consciência espacial-cidadã**, neste estudo?

A **consciência** é uma construção social (MARX ; ENGELS, 1999), estabelecida nas relações entre os homens e, desses, com o meio – resultante do entrelaçamento das relações de trabalho, de produção de tensões e conflitos, enfim, das situações e modos de vida na realidade concreta (entendida como uma totalidade dialética e estruturada). Não é uma consciência sem contexto, sem chão, mas nasce, se constrói, se forma a partir do modo de vida do homem.

Considerando o enfoque histórico-cultural na Psicologia, Aguiar (2000), afirma que a consciência se constitui, no homem, nas formas de **pensar, sentir e agir**. As discussões sobre o entendimento de consciência nessa vertente, segundo Aguiar começam a partir de 1924, com a conferência de Vygotski intitulada “A consciência como problema da psicologia do comportamento”<sup>38</sup>. A partir de um estudo nessa perspectiva teórica, Aguiar entende que a consciência se forma na relação dialética entre objetividade e subjetividade, porque é um processo de construção de signos<sup>39</sup>; “[...] dessa forma, é semioticamente estruturada, resultado dos próprios signos, ou seja, dos instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando

---

haver separação entre os diferentes níveis estruturais, ou seja, “O material, o social e o mental são todos estruturados” (id.). Assim, nessa relação, o modo de pensar, conceber e agir sobre ou em relação ao mundo, não está dissociado da forma como se dá a produção do mesmo nas relações sócio-econômicas e político-culturais.

<sup>37</sup> Os termos: espaço-mundo e realidade-mundo são utilizados no sentido de estabelecer as relações entre a realidade local e a global, o espaço local e o espaço mundial (lugares de vivência e intervenção dos sujeitos em nível micro e macro).

<sup>38</sup> Em 1924, Vygotski fez uma conferência intitulada “A consciência como problema da Psicologia do Comportamento”. Nesse momento, o autor começava a desenvolver o princípio da gênese social da consciência individual e já apontava a palavra como origem da conduta social e da consciência. Com o desenvolvimento do pensamento de Vygotski, bem como com o de Leontiev e Luria, observa-se um avanço no conceito de consciência. Vygotski critica os reducionistas, sejam eles os objetivistas, sejam eles os subjetivistas. Para ele, o sujeito não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio. Como afirma Leontiev: “o reflexo da realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e no decorrer da transformação prática da realidade” (1978, p.121, tradução da autora). (AGUIAR, 2000, p. 128).

<sup>39</sup> Signo, para Aguiar é entendido como sendo “[...] tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo: é o elemento que integra as funções psíquicas superiores” (idem, p.130).

internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo” (AGUIAR, 2000, p. 130). Esse processo de construção de signos é que representa e procura auxiliar o homem no entendimento e explicação da realidade em que vive, como sujeito sócio-histórico:

O homem é assim, visto como um ser inerentemente social, e como tal, sempre ligado às condições sociais. Homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução (AGUIAR, 2000, p. 126).

Assim, a consciência é produzida historicamente porque o homem - ser consciente - é sujeito histórico. Aquele que vive um processo histórico de construção de sua identidade, do seu pensar, saber, agir e sentir concretos. Ainda conforme Aguiar (ibid., p. 133):

A consciência, [...], surgirá não só mediante a encarnação dos signos, mas também por intermédio do processo de significação, que traduz as condições de funcionamento da sociedade, suas estruturas de relação e suas práticas sociais. Mas a consciência pertence, também, a um sistema com leis específicas, que é o sistema psíquico.

Nesse processo de formação da consciência, ou de um homem que pensa sua concretude no contexto da realidade sócio-histórica, sociocultural, o processo de conscientização, ou de tomada de uma consciência, sob o sentido de **cidadania participativa, democrática, atuante**, deve partir de sujeitos realmente ativos e, de seu processo de vida real, inclusive, dos reflexos ideológicos e ecos desse processo de vida, na vida (FREIRE, 2005b). É importante destacar esse aspecto devido ao risco da escola deformar (visão alienada, preconceituosa e extremista na linha dos interesses dos grupos ou classes dominantes), ao invés de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Por isso, cabe destacar que o entendimento de consciência, nesse sentido, não está focado em reforçar uma determinada representação da sociedade, presente nos discursos e nas práticas sociais, mas no embate problematizador, reflexivo, dessas representações. Ao tratar das lutas no campo educativo e, em específico, no ensino de Geografia na escola, na década de 1980, Vesentini (2005, p. 113) chama a atenção para esse aspecto:

Outra luta dá-se no que se entende (e, conseqüentemente, se aplica na prática pedagógica cotidiana) por “conscientização”. Esse termo está em moda atualmente entre os que se preocupam com a renovação do ensino, e deriva da pedagogia de Paulo Freire. Mas ele é usado em pelo menos dois sentidos bastante diferentes. Suas origens extrapedagógicas, como se

sabe, localizam-se na idéia de “consciência de classe” ou consciência “para si” (da classe, o “em si”). E também no movimento operário foi alvo de uma polêmica entre os que pensavam que a consciência deve ser trazida à classe *de fora* (através da parcela da pequena burguesia que teria assumido o marxismo e o socialismo, e se organizado num partido; a classe por si só seria incapaz de atingir uma consciência política mais profunda), e os que pensavam que essa consciência ocorre *na luta e pela luta* (seja sindical, de greves, “operações tartaruga”, ou criando um partido, etc.) e que a classe não precisa que ninguém a “organize” ou “conscientize”.

O que sustenta Vesentini, reflete em uma formação que passa por um processo de inculcação ideológica, que o professor acredita ser o que deve ser trabalhado - o que reflete sua intencionalidade ou não, dependendo do trabalho pedagógico que desenvolve no processo de ensino. O aluno, sujeito em escolarização e atuante nesse processo, deve entender as ideologias para, a partir desse exercício, formular a sua ou assumir uma, com base em **princípios e valores** relacionados à **cidadania comunitária**<sup>40</sup>. Não formamos a consciência de alguém, mas contribuimos para que ela se forme, se desenvolva no diálogo estabelecido entre professor-aluno-saber. Cabe destacar, nesse sentido, a análise de Vesentini (idem. p. 114), quando coloca que:

Muitos professores raciocinam em termos de classes (sociais) e conscientização nessas formas apropriadas aos movimentos operários. E isso é um equívoco. O educando, via de regra [...] não é um trabalhador (às vezes é) e sim uma criança ou um adolescente que está se formando em termos de personalidade, e apresenta diferenças importantes conforme a faixa etária ou a condição sócio-econômica. E a escola *não* é seu local de trabalho, nem um sindicato e nem um partido político. Assim, fica difícil pensar-se em conscientização a partir do segundo sentido (das lutas no trabalho...) e muitas pessoas aderem ao primeiro sentido, o de “doutrinação” (a consciência que viria de fora, por outra pessoa ou classe).

O aluno forma sua consciência a partir do que lê da realidade na realidade, no exercício de pensar esta realidade por meio das práticas de ensino e no diálogo com seus pares: o professor, os colegas, os diversos textos e autores, as múltiplas linguagens para tal etc. Ainda nessa direção, Vesentini, afirma:

[...] o professor nunca irá “conscientizar” ninguém, mas no máximo contribuir para que determinadas potencialidades do educando (a criticidade, a logicidade, a criatividade) se desenvolvam. Mas esse desenvolvimento não

<sup>40</sup> Segundo em Sacristán (2002), pode-se afirmar que a cidadania comunitária é aquela comprometida com o lugar de vivência e seu entorno, sua realidade histórico-sócio-cultural, valorizando com isso, aspectos singulares que identificam esse lugar e, ao mesmo tempo, inserindo-se em um campo de lutas por condições de vida sustentáveis – saúde, segurança, educação, infra-estrutura social e ambiental garantida e respeitada. Uma cidadania preocupada com a coletividade e a concretude existencial de seus sujeitos, fazendo valer direitos e deveres, enquanto obrigações sociais e jurídicas.

é fruto de ensinamentos do professor, no sentido de “ensinar a ser crítico”, mas sim o resultado do aprendizado do aluno, do seu esforço nas discussões, elaboração de atividades, leitura de textos, etc. E, principalmente, da relação entre o conteúdo a ser estudado com a sua vida, os seus problemas e do mundo onde vive.

Assim, a **consciência espacial-cidadã** é um processo de formação ativa, para um **cidadão ativo**, não o resultado de um processo natural, evolutivo – não se trata de um evolucionismo, mas de um processo desencadeado pela vida, pelas condições e pelos modos de viver, pelos discursos, pelas práticas sociais. Cabe assim, destacar o alerta de Kosik a respeito dos riscos de um entendimento naturalista de consciência:

Esta concepção naturalista criou uma imagem falseada da realidade social, da consciência humana e da natureza. Ela concebia a consciência humana apenas como uma função biológica da adaptação e de orientação do organismo no ambiente, função caracterizada por dois elementos fundamentais: o impulso e a reação. Deste modo pode-se explicar a consciência como propriedade comum a todas as espécies de animais superiores, mas não se pode captar a especificidade da consciência humana. A consciência humana é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existente e de significados, de realidade e de sentido (KOSIK, 2000, p. 243-244).

Como atividade do sujeito, a consciência de mundo é consciência da realidade que estrutura o espaço-tempo de vivência do sujeito, envolvendo os processos de alienação (HELLER, 1998) ou de desalienação (SANTOS, 1998, p.53):

A alienação acaba por gerar o seu contraveneno, a desalienação. O homem alienado é como se lhe houvessem manietado, para roubar-lhe ação, e imposto barreiras à visão, para cegá-lo. Seus olhos são fechados para a essência das coisas. Mas nenhum ser humano se contenta com a simples aparência. A busca da essência é a sua contradição fundamental, um movimento sem-fim que inclui o sujeito em um processo dialético e o restitui a si mesmo.

A **dialética**, que procede do entendimento e da compreensão do movimento estabelecido entre a realidade aparente e a realidade concreta, contribui ao processo de des-alienação. Para Santos (1998), é a partir das contradições que se constrói um novo homem, cujo perfil é oposto ao desejado pelo capitalismo. Assim, cabe distinguir que, em um processo de tomada de consciência e de formação de uma dada consciência - diferente da alienada, da produzida pela hegemonia que sustenta o economicismo, a competitividade, o consumismo e que sustenta a lógica de um cidadão sem espaço (SANTOS, 1998) – busca-se aquela que, por meio da indagação dialética, lê a realidade em sua complexidade como processo de tomada

de posição crítica, no sentido de saber-pensar a realidade espaço-temporal em suas múltiplas relações e determinações.

Às vezes se lê, interpreta, estuda o espaço, os conceitos e temas nas aulas de Geografia, mas não se questiona sobre as condições de vida, os modos de vida, as realidades que organizam e estruturam esse espaço, esse viver espacial que é sustentado ideologicamente por mecanismos de um lado, de produção e, de outro, de libertação do próprio homem. O estudo fica em uma dimensão naturalista, como se fazia na Geografia Tradicional ou Mecanicista, dividindo os lugares em escalas desconexas, sem estabelecer relações, contribuindo assim para que o sujeito forme uma consciência também desconexa, ou ainda, uma falsa consciência, uma **pseudoconsciência de mundo**, da realidade-mundo. Uma consciência desconexa da “totalidade-mundo” como propõe Santos (2003, p. 112), uma vez que “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

Contribuir à formação de uma **consciência-espacial-cidadã**, pelo ensino de Geografia, é dar condições para que os sujeitos em escolarização, ao estar em contato com os objetos de estudo da Geografia<sup>41</sup>, possam, por meio dela, viver e fazer a própria história de sujeitos em formação, ainda que precisem de mediação pedagógica, pois a construção de um **saber-mundo** e um **fazer-mundo** se dá na dialogia, na troca compartilhada de saberes: de professores, alunos e outros

---

<sup>41</sup> Ao longo da história da formação do pensamento geográfico muitos foram os objetos de estudo definidos. O que refletiram e refletem no que se estuda na Geografia ensinada na escola. Um dos primeiros objetos a serem considerados, conforme Moraes (2005) é o **estudo da superfície terrestre**. Esta concepção de objeto, considerada mais usual e ao mesmo tempo de maior vaguidade. As raízes desta concepção originam-se nas formulações de Kant onde a Geografia seria a síntese dos conhecimentos sobre a natureza. Um segundo objeto é apresentado como **estudo da paisagem**. Neste, a análise geográfica estaria restrita aos aspectos do real, a paisagem, posta como objeto específico de Geografia, é vista como uma associação de múltiplos fenômenos, o que mantém a concepção de ciência de síntese, que trabalha com dados de todas as demais ciências. O terceiro objeto, é considerado como o estudo da **individualidade dos lugares**. Como apresenta Moraes, o estudo geográfico deveria abarcar todos os fenômenos que estão presentes numa dada área, tendo por meta compreender o caráter singular de cada porção do planeta. O **estudo da diferenciação de áreas** é o quarto objeto de estudo da Geografia apresentado por Moraes. Esta perspectiva traz uma visão comparativa para o universo da análise geográfica. Uma quinta categoria de objeto é apresentada, com o foco no **estudo do espaço**. Nesta perspectiva o espaço seria passível de uma abordagem específica, a qual qualificaria a análise geográfica. Por fim, há um sexto objeto de estudo da Geografia cunhado na perspectiva tradicional, o **estudo das relações entre o homem e o meio**, ou **estudo entre a sociedade e a natureza**. Nesta perspectiva, a especificidade da Geografia estaria no fato dela buscar explicar o relacionamento entre os dois domínios da realidade: o social e o natural.

sujeitos. Não se pode negar que, nesse processo de formação, “[...] os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’” (MARX ; ENGELS, 1998, p. 39), ou como sugere Freire (2005 , p.9), “Não se pode falar de *conscientizar* como se este fato fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação”: um saber-mundo que não leva a conhecer o mundo, explicá-lo, entendê-lo, mas reproduzi-lo alienadamente - um perigo que deve ser explicitado e desvelado no cotidiano das práticas educativas, dentre elas, a educação geográfica.

Estudar e formar um **pensamento espacial**, um **saber-pensar** o espaço (LACOSTE, 2006), é condição do **ato histórico**, da historicidade da vida humana, é condição *sine qua non* para um viver em sociedade, para participar dos processos sociais, das tomadas de decisão, para fazer-se democrático e agir democraticamente, ser e estar situado no contexto social de vivência. Se hoje, no que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento, **conhecer, saber e aprender** são necessidades vitais, assim, nessa sociedade, conhecer e apreender a própria realidade, por meio de um saber-pensar o espaço, como consciência do espaço e das coisas nesse espaço, é também, condição vital; por isso, o ato histórico de viver conhecendo é imprescindível, é necessidade humana básica e fundamental; assim:

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1998, p. 39).

A formação de uma consciência-espacial-cidadã é, no contexto atual, uma necessidade humana em termos **éticos e morais** para com a vida, as condições e os modos de vida no mundo, em escala planetária (MORIN, 2001) – consciência esta, que segundo este autor vem se esboçando desde a segunda metade do século XX.

A consciência humana, na sua dinâmica de cooperação, de diálogo, de troca, de partilha, é resultado das relações sociais que os homens estabelecem entre si e com outros, com outras culturas, outros povos. É um partilhar constante de modos e formas de viver - o que demanda uma ampliação da consciência para além de um estágio primário - **consciência de si no mundo**, para **consciência de si com os outros no mundo**. Nesse sentido, deve-se ampliar o entendimento de consciência,

nas relações entre sociedade e natureza e entre os homens. Um aspecto importante desse entendimento, uma vez que é fundamental que se compreenda essa relação não mais apenas no sentido de uso - como se fez durante muito tempo e, ainda se faz ao explorar os bens naturais e a força de trabalho humano – mas, também, no sentido de convivência, de respeito e justiça, porque a consciência de mundo, como mundo produzido é, também, consciência dos outros no mundo, em sentido natural-social-cultural.

Quanto mais forte o vínculo que o sujeito estabelece com o seu contexto real, quanto mais ele se aproximar dele, desvelá-lo, se “enlamear” (FREIRE, 2005a) nesse contexto, nesta realidade, mais rica e mais ampla se torna sua consciência de mundo, sua “riqueza espiritual”. O nível das relações estabelecidas com a realidade e a proximidade intelectual e solidária etc., que se faz com esse **outro social**, esse **outro natural** ou o **outro cultural**, torna mais rica a atitude, a ação do sujeito nesse universo da realidade, da qual ele é conhecedor e na qual pode intervir como sujeito histórico, como ator social. A consciência, pois, de mundo, de realidade, de espaço, se amplia ao se ampliarem as relações estabelecidas no mundo, porque é consciência de si no mundo.

Portanto, a consciência-espacial-cidadã é consciência do que se vive, como se vive e de como pode-se viver na realidade espacial, como consciência política das relações entre estrutura e modo de vida, sociedade e natureza, homem e mundo, realidade e cotidiano, homem e homem. É consciência de **ser-no-mundo** e **ser-com-o-mundo** (FREIRE, 2005a), a partir do que se vive no cotidiano, nas experiências sociais nessa realidade ou em uma dada realidade específica, singular. Estar, ser no e com o mundo, como consciência de mundo, enquanto sujeito de atitudes e ações, de suas tomadas de decisão, é ato vivencial do sentido de que a relação sociedade-natureza, homem-homem é uma relação de mudança, de transformação do próprio homem ao transformar o mundo.

A consciência-espacial, nessa perspectiva, ancora-se na idéia já focada do saber-pensar o espaço (LACOSTE, 2006), articulado com a proposta freireana de consciência-crítica, democrática, comprometida com as realidades em que vivem os sujeitos, uma consciência que, segundo Santos (2003), encontra o significado de ser cidadão em um dado lugar, ou ainda, um cidadão com uma nova consciência de ser no mundo.



Para Lacoste, este saber-pensar o espaço está focado na idéia de espacialidade diferencial. Nas palavras do autor:

[...] as práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde, a evolução, a nível coletivo, de *um saber pensar o espaço*, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala de maneira a dispor de um instrumental de ação e reflexão (LACOSTE, 2006, p. 53).

Essa consciência espacial, pois, depende de um **instrumental conceitual**, para que tal processo se forme nas estruturas cognitivas do sujeito-aprendente. Esse instrumental se constrói por meio dos vários conjuntos espaciais, no sentido de multiplicidade de espaços em um espaço, o que forma um conjunto. Portanto, para Lacoste, o processo de espacialidade diferencial se configura como elemento essencial para que os sujeitos possam saber-pensar o espaço. Frente a essa necessidade, enfoca ainda que “Será preciso que esse saber pensar o espaço como o saber ler cartas se difunda largamente, em razão das exigências da prática social, pois que os fenômenos relacionais (a curta e a longa distância) ocupam um lugar cada vez maior” (ibid, p. 192)<sup>42</sup>.

A tese da espacialidade diferencial está assim entrelaçada à tese da consciência espacial entendida como **leitura crítica e ética do espaço**, como um saber-pensar o espaço que é, também, um saber-pensar a si mesmo no espaço.

Cabe chamar a atenção para um aspecto: passados mais de trinta anos da publicação do livro de Lacoste, ainda caminha-se a passos lentos para entender que uma outra compreensão do espaço é necessária, uma outra relação e consciência com o espaço deve ser formada nas escolas. Será preciso mais trinta anos para que se dê atenção para esse fato? O mundo tem dado sinais de mudanças rápidas e vorazes, o que se tem feito com isso nas práticas escolares? Se as práticas de ensinar e aprender geografia continuam pautadas na repetição e memorização, certamente haverá uma contribuição para que os conjuntos de cidadãos formem uma consciência de espaço, mas uma consciência ingênua, acrítica e fundada sobre

---

<sup>42</sup> O autor sustenta a posição decisiva da Cartografia como instrumento de expressão espacial; entendo com base no autor que esse conjunto espacial vai além do aspecto cartográfico, em razão das múltiplas relações simbólicas, por exemplo, que são percebidas ou não nos diferentes conjuntos espaciais.

os auspícios dos *mass media*, sobre as bases de uma alienação e de uma falsa leitura da realidade.

Nosso tempo e as mudanças que nele vem ocorrendo exigem outra leitura de espaço, outra compreensão de realidade, outra forma de nos relacionarmos com o mundo, outra dimensão da espacialidade. A **Geografia dos professores** hoje deve ser outra: a Geografia que percebe e compreende os diferentes conjuntos espaciais, que percebe e explica as ações dos homens e as estruturas sociais que constroem esses conjuntos. Uma Geografia relacional para um cidadão planetário – a consciência que não pensa e apreende e compreende as relações tecidas juntas é “anticiência” (DAMIANI, 2001). Nessa direção, as perguntas de Lacoste (2006, p. 203): - o que é Geografia? Para que serve ela e para que pode servir? continuam atuais e as repostas a essas questões não podem mais ser ingênuas.

É preciso, no processo de formação da consciência espacial dos sujeitos-alunos uma **geograficidade**, como propunha Elisée Reclus<sup>43</sup> (*apud* LACOSTE, 2006, p. 204): “[...] concepção de geograficidade que integra não somente os fenômenos econômicos, sociais, culturais, políticos e militares, mas também os diferentes fenômenos “físicos” e ecológicos, o conjunto tomado em função das transformações do mundo, as evoluções lentas e as mudanças rápidas”; concepção essa, importante nesse estudo, pois ancora o que se entende como cidadão ou sujeito situado no mundo, no espaço do qual forma uma consciência. Assim, a partir desse entendimento, salienta-se que as percepções, atitudes e decisões locais afetam as percepções, atitudes e decisões globais. De acordo com Lacoste (2006, p. 256), “É preciso fazer com que aqueles que ensinam a geografia hoje tomem consciência de que o saber-pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós.” E isso só é possível no sentido da formação de uma cabeça bem-feita<sup>44</sup> como propõe Morin

---

<sup>43</sup> O texto de Reclus citado por Lacoste é intitulado: “L’Homme et la Terre”. Faz parte de uma coleção de textos escolhidos apresentados por Béatrice Giblen, La Découverte: Maspero, Paris, 1982.

<sup>44</sup> Morin (2001, p. 15), coloca essa discussão no contexto do que ele chama de uma reforma do pensamento: “[...] uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável [...]”, ou seja, trata-se da formação de uma mentalidade capaz de pensar o espaço mundial nas suas relações locais-globais, a partir das múltiplas inter-relações e, se isso não se processa nessa perspectiva, pode-se cair no risco de contribuir para a formação de mentalidades cegas, lineares, mecanicistas e inseqüentes. Essa cabeça bem-feita está focada no movimento de se potencializar a curiosidade dos alunos, provocar a dúvida e o questionamento das coisas. “Trata-

(2001), ou de uma cabeça que pensa local e globalmente as mudanças contextuais e suas implicações nos modos de ser e viver nesses contextos. Portanto, saber-pensar o espaço tem a ver com o sentido e o significado que o professor e o aluno atribuem ao saber e ao aprender Geografia na escola. Assim, estruturar a formação de uma consciência espacial-cidadã, relaciona-se à idéia de **comprometimento** com o espaço onde o sujeito é possibilidade, é sempre devir - seu e do próprio espaço. Como destaca Oliveira (2005, p. 12):

[...] a educação de uma escola comprometida com a transformação da sociedade, ao contrário da ordem vigente, requer uma pedagogia que recrie os valores submersos em nossa ordem social, como objetivos explícitos de uma igualmente nova proposta educacional; uma nova proposta que permita fazer uma reformulação dos conceitos científicos, não mais na ótica da dominação, mas naquela que propõe uma história viva do homem e da sua criação.

Esse comprometimento do saber-pensar o espaço como geograficidade é encontrado na proposta freireana de problematização do mundo, da realidade – proposta que não se distancia daquela de Lacoste. Nesse sentido, o processo de conscientização do e no mundo é um processo intencional, é projeto de mundo conscientemente esboçado e atitudinalmente praticado:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a que o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “cor pos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005a, p. 77).

Essa **consciência intencionada**, que é **consciência comprometida** consigo e com a realidade de outros, subjetiva e objetivamente construídas, exige um compromisso com os destinos da humanidade, compromisso com o globo e todas as formas de vida nele - compromisso com o cidadão hodierno. Dessa forma, em se tratando de consciência espacial-cidadã, é importante destacar as duas dimensões processuais envolvidas nessa formação: a **consciência ingênua** e a **consciência crítica**, salientadas por Freire (2005, p. 40-41). O quadro a seguir, destaca as características dessas consciências, consideradas relevantes no processo de ensinar e aprender Geografia.

---

se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época” (idem, p. 22).

CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revela um simplismo na interpretação dos problemas - não aprofundando-se na causalidade do fato; as conclusões são superficiais;</li> <li>2. Há tendência a considerar que o passado foi melhor;</li> <li>3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento: esta tendência pode levar a uma consciência fanática;</li> <li>4. Subestima o homem simples – senso comum;</li> <li>5. Não valoriza a investigação - satisfaz-se com as experiências, com explicações mágicas;</li> <li>6. É frágil na discussão, na argumentação dos problemas - parte do princípio de que sabe tudo; é polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias;</li> <li>7. Tem forte conteúdo passional - pode cair no fanatismo ou sectarismo;</li> <li>8. Diz que a realidade é estática e não mutável.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anseio de profundidade na análise de problemas - não se satisfaz com as aparências;</li> <li>2. Reconhece a realidade como mutável;</li> <li>3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;</li> <li>4. Procura verificar ou testar as descobertas; está sempre disposta às revisões;</li> <li>5. Ao se deparar com um fato (captação e análise), faz o possível para livrar-se de preconceitos;</li> <li>6. Repele posições quietistas - torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece – o essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade;</li> <li>7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;</li> <li>8. É indagadora, investiga, força, choca, dialoga;</li> <li>9. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo - aceita-os na medida em que são válidos.</li> </ol>

Quadro 1 - Características da consciência segundo Paulo Freire

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Freire (2005a)

Com base nesse quadro 01, a consciência crítica de mundo, é consciência que problematiza o mundo, a realidade, por isso o “**anseio por análise**” dos problemas, do reconhecimento da dinâmica da realidade em constante mudança e transformação - consciência que investiga, que busca pelas causas das mudanças, que estabelece relações entre presente e passado, que dialoga e se responsabiliza com própria realidade. Sob essa perspectiva, “[...] o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FREIRE, 2006, p. 17).

Essa **consciência-trabalho** - focada por Paulo Freire - produto das relações homem-meio, homem-mundo, sustenta a idéia de consciência-espacial-cidadã que encontramos em Santos, no sentido de **cognoscibilidade do planeta** – um primeiro eixo na formação da consciência-cidadã. Ainda que Santos estabeleça a crítica,

afirmando que essa cognoscibilidade “[...] constitui um dado essencial à operação das empresas e à produção do sistema histórico atual” (SANTOS, 2003, p. 32), contribui para pensar, também, que esta cognoscibilidade constitui um dado essencial à sobrevivência do homem no planeta - uma atitude comprometida do sujeito consciente de si e de suas ações no mundo.

Outro eixo que envolve a formação de uma consciência cidadã, é o processo de **alienação-des-alienação**, cada vez mais importante e necessário ser entendido e assumido nas práticas educativas, aqui, em particular, nas práticas da educação geográfica; porque o espaço do cidadão (SANTOS, 2003), é também espaço da alienação, da falsa concreção da realidade, pois “a força da pseudoconcreção”<sup>45</sup>, de que fala Kosik (1976), se multiplica - o poder da falsa consciência se fortalece. O homem, oleiro do seu barro, é moldado por ele e, assim, se amesquinha e dissolve” (SANTOS, 1998, p.51).

Conhecer e indagar-se sobre a realidade concreta, é perceber que “A alienação, como fábrica de enganos, se robustece e se alastra, num mundo em que os homens pouco se comunicam pela emotividade e se deixam mover como instrumentos. Mas esse movimento dramático de desumanização não atinge a todos igualmente” (idem). A consciência nesse sentido, como construção e trabalho humano reflete-se na tríade ação-reflexão-ação. Um movimento dialético que marca o saber-pensar e o saber-agir no espaço geográfico, o que remete ao terceiro eixo que destacamos a partir de Milton Santos, o **cotidiano como possibilidade-projeto**. Assim, uma nova cidadania e uma nova forma de ver o espaço e se relacionar com ele, emerge do cotidiano e se integra nele: a cultura, a diversidade, a heterogeneidade que o afeta e o caracteriza. “O cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, [...] são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política” (SANTOS, 2003, p.173).

---

<sup>45</sup> O pseudoconcreto é aquilo que aparentemente é o comum no cotidiano. Como afirma Kosik (2002, p. 15), “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*”. Nessa direção, Kosik apresenta alguns, elementos que pertencem a esse mundo, quais sejam: a) o mundo dos fenômenos externos; b) o mundo do tráfico e da manipulação; c) o mundo das representações comuns; d) o mundo dos objetos fixados.

O cotidiano é essa marca que afeta o desenvolvimento, a formação de uma dada consciência espacial, pois, “[...] o universo do cotidiano é o mundo da heterogeneidade criadora” (ibid., p.127). O mundo da possibilidade e do projeto de mundo e de cidadania. Desde que se entenda que:

[...] um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. [...] É somente a partir dessa constatação, fundada na história real do nosso tempo, que se torna possível retomar, de maneira concreta, a idéia de utopia e de projeto. (SANTOS, 2003, p.160).

Em síntese, a partir da discussão realizada na perspectiva de intervenção do cidadão no mundo, o desenvolvimento da consciência espacial-cidadã – resultado de um processo sócio-histórico-cultural - se sustenta nas seguintes dimensões salientadas neste estudo, quais sejam: a) o saber-pensar o espaço como geograficidade, b) o saber-apreender o espaço como totalidade-mundo complexo, mutiperspectivado; e c) o saber-agir no espaço como ação-reflexão-ação, práxis transformadora. Esse movimento está expresso na figura 03.

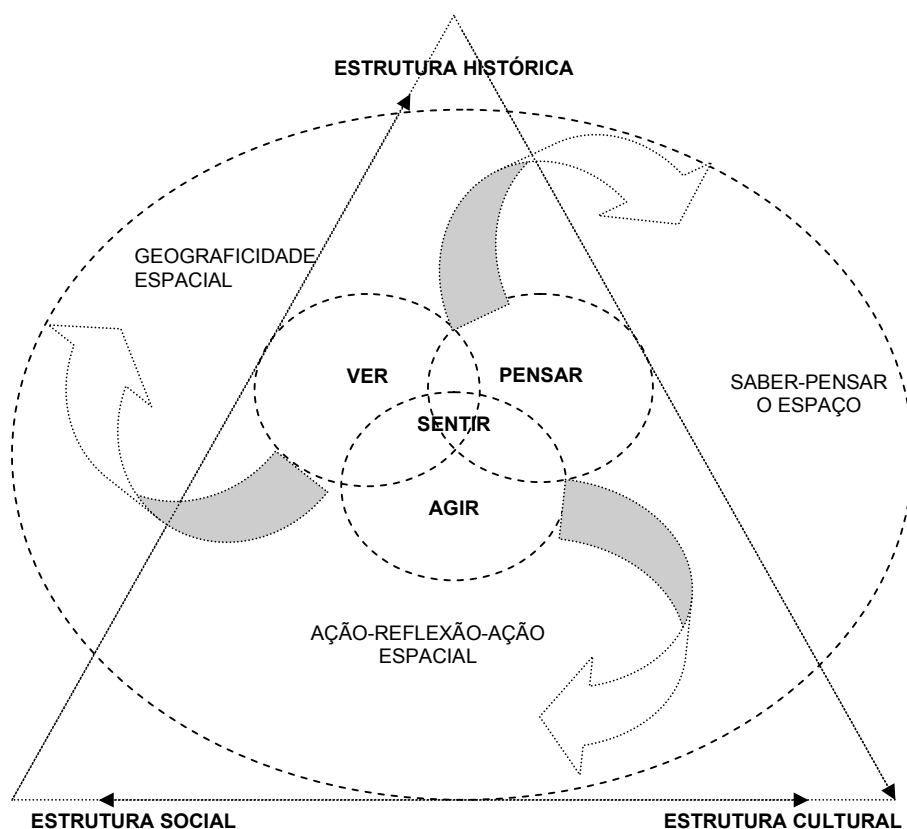


Figura 3 - Estruturantes da consciência epacial-cidadã na educação geográfica  
 Fonte: Organizado pelo autor, a partir das contribuições de Santos (2003), Freire (2005), Lacoste (2006)

E nesse sentido, portanto, a consciência espacial-cidadã é entendida como consciência das atitudes-ações individuais praticadas e produzidas socialmente, a partir de um saber-pensar o espaço com criatividade e comprometimento ético responsável – o que implica em desenvolvimento de valores. Na próxima seção objetiva-se fazer essa discussão, a partir do entendimento de cidadania no contexto da educação geográfica.

### 1.3 CIDADANIA NO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO DA ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA

“O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania [...]. A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância”.

Milton Santos.

Em um contexto marcado pela incerteza (BAUMAN, 2007), pelo aligeiramento das decisões e ações jurídico-políticas, pelo *fast food* implantado nas estruturas sociais<sup>46</sup>, pela lógica da falsa democracia – a formal<sup>47</sup>, que tira o poder do Estado, atrelando-o aos comandos do poder de mercado, segundo a lógica do capitalismo produtor de inércias (MACLAREN, 2000) – tornam-se prementes práticas sócio-educativas sustentadas por princípios e valores anti-repressivos e pautados em uma democracia sócio-cultural (TOURAINÉ, 1998; MACLAREN, 2000), ou seja, em vista de uma condição de vida socioambiental sustentável. Assim, enquanto o mercado da mais-valia elitizada - no interesse das “elites globais” (BAUMAN, 2000) -, delega

<sup>46</sup> A este respeito, por exemplo, é importante destacar as contribuições de Holt (2006) quando pensa a necessidade de desacelerar a educação produzida na esteira dos fast foods, ou ainda, constituída pela lógica da volatilidade dos processos. Tudo é passageiro, tudo é efêmero, tudo é mecanicista. A produção em série é agora voltada para a produção do sujeito-consumidor, do partícipe do engodo do bom estar bem.

<sup>47</sup> Esse modelo de democracia é entendido “[...] como o poder de fabricar acordo, de modo a permitir aos interesses financeiros maximizarem sua vantagem, às custas da maioria da população que, [...] está tornando-se mais pobre. Essa democracia [...] é pouco mais do que uma ideologia e uma prática da discriminação” (MACLAREN, 2000, p 248).

às mídias e aos meios de comunicação, principalmente as infovias, a emergência de um cidadão-consumidor (TOURAINÉ, 1998; SANTOS, 2003), a educação escolar e, nesse campo, a educação geográfica, deve lutar pela emergência de um cidadão-crítico, atuante, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado à convivência sadia e feliz em sociedade e no Planeta Terra.

Uma cidadania não se constrói fora do lugar – é espacializada: região, país, Estado, cidade onde se vive a condição de cidadão, onde se produz e constrói a política da auto-hetero-participação<sup>48</sup>, consciente para com a vida em todas as suas dimensões – naturais, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas, históricas e políticas. Nesse contexto, de embates e de contradições, situa-se o papel de uma educação geográfica comprometida com o forjamento de cidadãos plenos - capazes de agir e interagir prudentemente nos mais diferentes lugares e escalas – do nível local ao global e do global ao local. Nessa perspectiva é que seguem as discussões deste subitem da tese, considerando, para tanto, o entendimento das relações entre democracia, educação e cidadania e suas implicações nas práticas da educação geográfica.

Ao distinguir a democracia revolucionária e a democracia liberal da democracia cultural, Alan Touraine (1998) procura destacar a importância de pensar, em um contexto democrático, o valor do sujeito, entendido como sujeito-ator nos espaços sociais mais diversos. Ao tratar da **democracia revolucionária**, o autor supracitado (1998, p. 17), focaliza que:

Esta concepção de democracia, fundada sobre a confiança na evolução histórica, conduziu ao triunfo de uma política voluntarista, destruidora das barreiras sociais e criadora de uma comunidade de cidadãos, de uma sociedade política todo-poderosa que mantém em estado de dependência uma sociedade civil em que a desigualdade renasce constantemente.

Na concepção revolucionária quem faz a democracia (formal) são as “elites globais”, há alguns pensando por todos os outros pensados – os não-atores do processo social. A partir de uma ordem social imposta, grande parte da população, em muitos lugares e países no mundo, passam a viver em estado de dependência.

---

<sup>48</sup> Este aspecto está representado pela intrínseca relação entre a participação dos diferentes sujeitos na construção da sociedade. Não se pode ver, nesse sentido, o outro – *hetero* – como mais um, ou o diferente chamado a participar, mas como Sujeito-Outro, responsável por um diálogo político eticamente responsável e democraticamente comprometido consigo. O outro está também representado pela figura do Estado e pelas múltiplas organizações sócio-espaciais, políticas, institucionais, nacionais e internacionais.



Como afirma Touraine (1998, p. 13) “[...] as críticas mais radicais, vindas da Escola de Frankfurt, dos teóricos do *labelling* ou de Michel Foucault, denunciaram a imposição de uma ordem social a uma população posta em estado de dependência”. A democracia revolucionária, como sustenta Touraine, “[...] tem sido considerada como o regime mais aberto e mais poderoso mesmo porque ele é julgado o único capaz de mobilizar todas as energias e todas as competências” (ibid., p.16). Por isso, essa democracia é apresentada como um problema, enquanto abertura ou regime aberto, colocando em nível universal a competência pessoal e social de grupos, indivíduos e lugares; uma vez universalizada, tal democracia deve ser aceita como igualitária - o que não ocorre devido a ser, sempre, baseada em competências singulares. Assim, a diversidade é sempre negada ou, na maioria das vezes, tratada como um direito comum, como uma falsa igualdade produzindo a desigualdade. Esta comunidade de cidadãos, essa sociedade política todo-poderosa, a que se refere Touraine, é representada pelo grupo dos privilegiados, pelo grupo dos que pensam os pensados, pela minoria que julga deter o poder e o domínio sobre o mundo, sobre as forças individuais e coletivas. Assim,

Esta política democrática separada dos atores sociais, não pode reconhecer o debate e a oposição entre uma minoria cuja posição pode ser invertida. Esta política democrática age por eliminação, não por meio do debate e do compromisso. Este último só serve para revelar, por trás do discurso hábil ou da demagogia, o egoísmo e a traição daqueles que não são dignos de ser cidadãos e que devem ser eliminados (TOURAINÉ, 1998, p.17-18).

Touraine explicita quem são os algozes desse plano democrático revolucionário, os quais, vestidos em pele de cordeiro, escondem a figura do lobo pronto a descaracterizar a identidade de um dado lugar ou Estado, com isso, descaracterizando a idéia de sujeito como ator social. Os “atores sociais estrangeiros” (TOURAINÉ, 1998, p. 19) se apossam dos espaços sociais nacionais e passam a deliberar o quê, quando e como devem funcionar suas estruturas; qual e como deve ser a cidadania, com o quê e quem deve fazer parte desse movimento. Vendem sua idéia traduzida no engodo do consumismo. É um modelo de democracia que não respeita os direitos individuais, pessoais e sociais, mas obriga a todos a entrarem “[...] mesmo pela força, num mundo moderno que é o da ciência, das técnicas e do poderio, e que é identificado como o futuro” (ibid., p.19). Ainda, nesse sentido, afirma,

[...] não são os atores sociais nacionais, mas o Estado, nacional ou estrangeiro, ou ainda atores sociais estrangeiros, como os investidores vindos dos países economicamente mais poderosos ou melhor providos de capitais, que dirigem a modernização, que criam tensões e rupturas sociais profundas. A idéia democrática tende então a se tornar revolucionária; apela a um poder mobilizador e igualitário e, sobretudo, apóia-se sobre argumentos “objetivos”, ou seja, sobre a necessidade de formação da nação e sobre a generalização das técnicas de produção e dos modos de consumo ou de educação que definem a modernidade (id.).

Ainda que afastando-nos da democracia revolucionária, Touraine chama a atenção para o fato de que “[...] corremos o risco de esquecer que os movimentos democráticos sempre enfrentam a resistência de uma ordem que protege uma dominação social” (ibid., p. 22). Esta ordem, hoje, está bem representada pela organização multilateral da economia capitalista e, mais especificamente, pela organização, em rede, da economia mundializada (SANTOS, 2003) - o que remete a pensar que os sujeitos-alunos – crianças, adolescentes e jovens - numa concepção de **cidadania democrática**, nesse sentido, não podem esquivar-se de compreender melhor o funcionamento dessa dinâmica aleatória, para melhor compreender o mundo real e intervir nele pelas suas decisões politicamente pensadas – sob referenciais de uma autonomia crítica. Uma democracia atrelada a um poder absoluto, nada mais é do que uma democracia da submissão e da negação do sujeito-indivíduo.

A democracia revolucionária, por causa de sua estreita associação com a concepção evolucionista e voluntarista da modernidade, só pode se definir em oposição à democracia liberal. Enquanto a primeira impõe uma vontade política a uma ordem social, a segunda reduz o mais possível as intervenções do poder político e favorece a regulação da organização social pela negociação direta e pelo mercado [...] (op.cit., p. 5).

A **democracia liberal**, ou o liberalismo tem produzido efeitos “[...] tão negativos para a idéia dos direitos civis e sociais e, portanto, para a idéia de cidadania, tal como foram os efeitos da violência revolucionária” (ibid., p.26). Esses efeitos são sentidos nas tomadas de decisões – ações políticas que, controladas por forças economicistas liberais, forjam a construção de um cidadão-consumidor – este, com direitos restritos vive a mercê do direito de consumir. Essa ditadura mercadológica tem contribuído para que se construa o não-cidadão, uma vez que participando apenas como consumidor ativo, fora desse espaço de consumo passa a ser, segundo Bauman (2007, p. 47) sobra da humanidade ou o “lixo humano”. Isso é bem característico nos lugares e regiões onde a fome, a pobreza, a degradação da

vida ocorre de todas as formas: na África, Ásia, América e, também, em muitos países da Europa, onde, segundo Bauman (2000 ; 2007), vêm se produzindo essas sobras humanas - esses excluídos da participação social. Desse modo, o sujeito sujeitado aos proclames dessa “estranha ditadura” como já sinalizamos a partir de Forrester (2007), vive à margem, perde sua condição de sujeito-ator (TOURAINÉ, 1998), perde os “limites de seus limites” (BAUMAN, 2000, p. 12). Numa pseudo-democracia liberal, num engodo social “Enquanto os revolucionários definem a democracia pelo triunfo de uma vontade política, os liberais a concebem pela liberdade dos atores sociais e, em particular, mas não exclusivamente, econômicos” (ibid., p. 27).

Assim, a lógica da democracia revolucionária pautava-se na idéia fixa da história do evolucionismo, da revolução pela força, pela imposição, pelo comando (TOURAINÉ, 1998) e, a lógica da democracia liberal, sustentada pela idéia da livre circulação e do consumo; é uma lógica da unidade no e pelo consumo, na e pela competição, na e pela usurpação do direito de viver com dignidade. Essa idéia aproxima-se do que analisou Milton Santos (2003) sobre a “supremacia” da “economia-mundo” e que tem gerado a produção do “cidadão-consumidor”. Ora, parece necessário nesse ponto, que as pessoas, em geral e os sujeitos-alunos, em específico, pensem sobre como essa ideologia vem causando incoerências nos modos de viver – fome, miséria, pobreza, destruição, devastação, exclusão, negação da diversidade biológica, social e cultural, predomínio das forças transnacionais, homogeneizando e negando a diversidade local, regional e nacional em nome de uma falsa unidade global, que objetiva a eliminação de uma identidade singular, específica, ou ainda, eliminando o sujeito-ator social, destituindo-lhe a consciência-força de que pode e deve agir de modo crítico e prudente no seu espaço habitado. A afirmação de Touraine (ibid., p. 32) é contundente nesse sentido:

A concepção liberal carrega consigo, portanto, os mesmos princípios da concepção revolucionária, e também atrai críticas tão amplas como as que recebeu esta última. Nos dois casos, uma visão global e não social impõe sua lógica a uma ordem social que se define de maneira puramente negativa pela exploração ou pela tradição: a visão que elimina a idéia de ator social.

As duas concepções de democracia – revolucionária e liberal, tendem, como já focado, a eliminar o ator social, o sujeito da ação no contexto da sociedade e, nesse sentido, há aplicação de um remédio não-social, uma dose de descrença, de

negação, de não fortalecimento dos **valores** e do enfraquecimento da **tomada de consciência** do poder dos **direitos e deveres**, das **ações políticas e jurídicas** dos sujeitos – atores sociais (LAHIRE, 2001). Assim, a formação de uma consciência espacial-cidadã demanda que se pense e defenda os princípios jurídicos e políticos intrinsecamente relacionados a uma “ética da responsabilidade” (HANS JONAS, 1995), a uma tomada de consciência e atitudes que contribuam para os atores sociais se perceberem como tais e possam, a partir disso, agir em sociedade no plano local-global e global-local, tendo em vista a força do que significa comprometer-se responsavelmente com sua cultura, seu grupo social, sua comunidade, seu lugar de vivência.

Nesse contexto, a **democracia** pode ser entendida como “um local de reflexão crítica” (BAUMAN, 2000, p. 90), ou como a define Touraine, sob o foco da **democracia cultural** (1998, p. 101), como “[...] o conjunto das condições institucionais que permitem e favorecem a recomposição de uma experiência humana [...]”. Uma experiência implicada na possibilidade de conhecer e construir pessoal e coletivamente as condições de existência, como **ato político**, no lugar de moradia (cidade), na sociedade, em sua região, assim como no seu país e no mundo (cidadania dentro e através dos países): apropriar-se<sup>49</sup> desses espaços no sentido de visualizar, entender o que é possibilidade (potencialidade) no espaço, o que ainda não é, o que já existe e as contradições no sentido de como superar os impasses das problemáticas sociopolíticas, socioculturais, socioeconômicas, socioambientais. As contribuições de Sacristán (2002, p. 153) são pertinentes nesse entendimento de democracia:

A democracia, em sua manifestação representativa, exige consciência crítica da realidade e de como somos representados para exercer com certeza e justiça a delegação que fazemos a nossos representantes quando lhes damos o voto. Contudo, a democracia não é somente um conjunto de regras e de instituições. Seu sentido mais genuíno é o da participação nos espaços públicos, algo que não é possível se não existem algumas condições mínimas para desenvolver o conhecimento prático de caráter intelectual e ético (*fronesis*) que requer tal participação.

Nessa linha de pensamento, uma educação que se quer voltada à formação da cidadania, deve preocupar-se em colocar de forma singular em suas discussões o **papel do sujeito**, o lugar que ele ocupa nessa construção (TOURAINÉ, 1998),

---

<sup>49</sup> Assimilação pelos sujeitos-alunos das circunstâncias contextuais de sua vida e da sua própria existência (sentido da vida).

uma vez que não existe nessa idéia o sujeito social, mas o sujeito agindo na sociedade, sendo e construindo-se com ela. E aqui não se diz dos “sujeitos estrangeiros” – as multi ou transnacionais, mas os sujeitos-atores que, pelas suas experiências, suas vivências, suas atitudes e modos de pensar a realidade, a reconstróem a partir de bases valorativas coerentes existencialmente.

Perceber que se é ator social, é também papel de uma educação geográfica comprometida com a formação da cidadania, que visa à compreensão da espacialidade geográfica; com a intervenção do sujeito no lugar de vivência, na sociedade e nas decisões políticas globais, pela sua inserção no universo das discussões, no envolvimento com os movimentos, com as lutas por melhores condições de vida, por cuidados com o lugar de pertencimento etc.

Essa perspectiva de viver na sociedade intervindo nela, significa romper com o jogo do clientelismo político e das manobras demagógicas (políticas compensatórias, assistencialistas) e, assim, estabelecer novas relações entre as instituições e as pessoas sob a ótica de uma **gestão cidadã**, ou seja, solidária, justa, humana, prudente do espaço social – refletindo-se no modo de viver o espaço social, que é diferente do espaço geométrico (reduzido, abstrato); viver o espaço social tendo em vista o reconhecimento de sua **participação política** (ações, produções) e se reconhecer nela como participação cidadã; por isso, consciência crítica e autocrítica - na conquista de direitos e na correspondente responsabilização pelos deveres, pelo bem coletivo, nos diferentes espaços de vida, diferencia e denuncia a atitude do infracadão; aquele que não se reconhece em sua produção, ação, obra e vivência; porque é um alienado. As palavras de Daminani (2001, p. 52) ecoam nesse sentido:

O cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico. Essa restrição da vivência não atinge somente os mais pobres, embora os alcance preferencialmente. Os termos da produção do espaço envolvem a redefinição da qualidade dos espaços produzidos. Prevaecem os espaços redutores, que já não são espaços de vida, mas espaços ressecados, de relações sociais e afetivas reduzidas.

Por isso, é preciso ocupar os lugares de atuação do cidadão – o lugar público-privado de ação política, de participação nas tomadas de decisões, uma vez que por trás de toda desordem, de toda bagunça política, há uma ordem economicista, há

uma ideologia da privatização querendo ocupar o espaço público e político da participação do sujeito. Há uma justificada desconfiança nos sistemas democráticos, pois, uma vez enfraquecida a democracia – participação ativa do cidadão em um dado contexto social – enfraquece-se a posição do cidadão e, com isto, o **valor da cidadania**. Sacristán (2002, p. 145) deixa isso bem claro:

A erosão dos direitos sociais ocorrida por causa da regressão do estado de bem-estar nas duas últimas décadas do século XX, pela mão das políticas econômicas neoliberais que acentuaram as desigualdades, tornou-nos mais conscientes da necessidade de revitalizar os direitos dos cidadãos. O declínio da participação, a desconfiança e o desinteresse de cada vez mais indivíduos, diante do distanciamento da política dos problemas que os afetam cotidianamente, deslegitimam a democracia como forma de governo dos assuntos públicos.

A arte da política como arte democrática deve, em sentido amplo, garantir aos sujeitos a ação questionadora das estruturas e condições sociais em que vivem. Território, região, Estado, País, cidade são espaços onde se deve praticar a arte do questionamento, da indagação, porque são espaços políticos e ideologicamente estruturados e organizados; são lugares de ação e atuação de forças mobilizadoras contrárias à **cidadania ativa**, - avessas a atuação crítica do sujeito. A contribuição de Bauman (1998, p. 14) é significativa nesse sentido:

O problema com a nossa civilização é que ela parou de se questionar. Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem – certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes.

Ocorrem mudanças e transformações nas ruas, nos bairros, nas cidades de modo geral, na administração pública, nos congressos, nos senados, nas câmaras, nas empresas globais e locais; isso exige ir às ruas, ocupar as tribunas, falar nos palanques, denunciar nos veículos de comunicação, ocupar o espaço das mídias, entre outros espaços propícios para o diálogo e o questionamento, para se fazer novas perguntas e propor outros encaminhamentos. Parece vivermos em um tempo de anestesia, em que o poder global neutraliza tudo e a todos com seus movimentos geradores de desejos voláteis e efêmeros, produzindo cada vez mais os vazios existenciais, produzindo condições degradantes de vida, produzindo exilados em “campos de concentração pós-modernos” (BAUMAN, 2000; 2007), exilados ecológicos, por exemplo, ou ainda, os exilados nacionais – transeuntes sem lugar, sem identidade, sem espaço:

A caminho dos campos, os futuros moradores são despidos de todos os elementos de suas identidades, menos um: o de refugiado sem Estado, sem lugar, sem função e “sem documentos”. Do lado de dentro das cercas do campo, são reduzidos a uma massa sem rosto, sendo-lhes negado o acesso a confortos elementares que compõem suas identidades e dos fios usuais de que estas são tecidas. Tornar-se “*um* refugiado” significa perder (BAUMAN, 2007, p.46).

Os sem-lugar não podem pertencer. Não podem desenvolver um sentimento de pertencimento porque estão em um lugar sem estar, habitam sem habitar. Com a globalização perversa se produzem os refugiados, os sem lugar, sem identidade, sem nação, sem espaço de vida própria. Nessa direção, a cidadania ativa deve inventar a nova “*ágora*”<sup>50</sup>, “[...] esse espaço político em que o público e o privado se encontram, onde não apenas se faz uma escolha dentre as opções disponíveis como se examina, questiona e renegocia a gama de opções [...]” (BAUMAN, 2000, p. 112); deve criar o novo espaço de luta, o novo *lócus* do exercício político e democrático; deve ver a força do lugar para nele agir com prudência, não silenciando nem negando a necessidade de avançar sócio-política-economicamente de forma sustentável, equilibrada e responsável.

A Geografia, como ciência que estuda, via escola, o espaço geográfico não pode ser a Geografia do silêncio, da passividade, da morbidez, do enclausuramento em idéias pré-concebidas, em relativismo científico, em falsibilidade ideológica – a própria ciência tem que ser colocada no contexto da cidadania. Deve-se civilizar a ciência e cientificar a cidadania como sustenta M.E. dos Santos (2005). Ela deve ser a ciência-cidadã que ocupa um lugar de crítica e de construção de representações espaciais teoricamente fidedignas, que possibilitem aos sujeitos-alunos proporem ao se indagarem, ao se inconformarem com o mundo tal como ele é apresentado.

As práticas da educação geográfica devem buscar o diálogo interdisciplinar para estabelecer as causas das questões individuais e comuns, a **motivação comunitária**, o envolvimento na rede, no tecido comunitário local sem se distanciar das tramas do global que ali estão agindo e interagindo. A relação local-global é fundamental no nível de análise política, uma vez que esta implica decisões nos direcionamentos das ações dos sujeitos no espaço geográfico - ver, estudar, analisar

<sup>50</sup> Segundo Holanda (1999, p. 71), a *ágora*, do grego *agorá* é entendida como praça das antigas cidades gregas, na qual se fazia o mercado e onde se reuniam, muitas vezes, as assembléias do povo. No contexto dessa pesquisa, a *ágora* é entendida como o espaço público onde o povo, o cidadão hodierno pode e deve exercer seus deveres, exigir seus direitos e participar na construção da sociedade, desde que considere suas experiências, suas vivências, suas possibilidades de intervenção. A *ágora* atual é o espaço-lugar do exercício da cidadania democrática, autônoma e responsável com a construção de si ao construir a sociedade.

a forma como se faz a gestão do espaço, a gestão do lugar para nele intervir politicamente de forma coerente. Como afirma Bauman (2000, p. 21), é preciso “[...] reivindicar voz permanente sobre a maneira como esse espaço é administrado”. Para isso, é preciso saber ouvir e saber falar – o que remete à necessidade de uma base teórico-metodológica consistente que contribua para que o sujeito-aluno tenha fortes argumentos, saiba argumentar com propriedade, falar e ouvir indagando e problematizando. Saber ouvir não como silêncio passivo, mas como ato de indagação propositiva.

O espaço é analisado não somente para melhor organizá-lo, usá-lo, mas, também e, principalmente, para melhor possibilitar-nos saber ouvir os outros. E ouvir os outros é ouvir as diferenças, os diferentes em suas culturas, em seus grupos étnicos, em sua diversidade de modos de vida. Saber ouvir e aprender com os outros sem negá-los o direito de também falarem, de também se pronunciarem e de construir espaços com sua forma específica de ver, sentir e agir. Não pode haver cidadania sem sujeito, interlocutor, sem o outro que fala e que ouve. Para que isso ocorra, é fundamental que se conheça em profundidade as realidades de vida local-global e que se analise as questões geopolíticas que a envolvem, as decisões tomadas e sancionadas nesses diferentes níveis escalares e que influenciam a todos e a vida de modo geral no planeta, haja vista que:

[...] num planeta aberto à livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os outros lugares vivem, esperam ou supõem viver. [...] O bem estar de um lugar, qualquer que seja, nunca é inocente em relação à miséria de outro (BAUMAN, 2007, p. 12).

Agir conscientemente como cidadão é agir a partir do que se conhece, do que se aprendeu sobre o mundo, sobre as formas de organização espacial. Perceber que estrutura, forma e ação (SANTOS, 2006) organizam e dinamizam a construção do espaço geográfico – *lócus* das problemáticas e fenômenos que envolvem as relações sociedade-natureza, as relações sociedade-cultura, as relações homem-homem.

O pensamento e a ação democrática devem se transformar e, esta transformação, se dá pela tomada de consciência do que venha ser o agir como ator social, em diferentes contextos geográficos. A reforma democrática passa, pois, pela mudança na forma de pensar e, transformar o pensamento, é o bem pensar o



espaço, a partir da análise crítica e coerente sobre o modo como política e juridicamente se organiza esse espaço. A democracia deve deixar de ser elitizada – aquela do “ator estrangeiro” e da minoria dominante. As políticas democráticas, que agem de modo revolucionário e liberal, são políticas de um progresso fundando nas bases de um economicismo alienante e degradante da vida e do homem; são políticas de aparência democrática, mas de fato anti-humanas, uma vez que não levam o homem a participar ativamente do processo econômico construtor da história social, mas fazem-no sua cobaia (SANTOS, 2003). Isso precisa ser lido nas formas espaciais, uma vez que a Geografia serve, antes, para fazer a guerra (LACOSTE, 2006) - serve para continuar a luta contra a hegemonia dominante. Por isso, é preciso que se pense geograficamente, também, em uma política dos atores sociais e, isso, exige pensar em práticas educativas sustentadas em **valores humanos**, não aqueles das “elites globais” tidos como “valores voláteis” (BAUMAN, 2007, p. 10), mas os valores referenciados numa ética da responsabilidade.

A consciência espacial-cidadã deve caminhar nessa direção. Mas o que é preciso para isso? De que forma uma educação geográfica comprometida com o projeto de sociedade, de mundo, de escola, de cidadania pode contribuir? Em que princípios pode se sustentar? Quais valores são basilares nesse processo? Para sustentar esse diálogo, Touraine (1998) aponta uma direção: o engajamento do ator social em relações sociais concretas – economia, trabalho, nacionalidade. Um engajamento com o universo local-global das estruturas organizadoras da vida. Engajamento que leve a reconhecer os “**direitos difusos**” (CARNEIRO, 1997)<sup>51</sup> da maioria e das minorias, dos grupos étnicos, das mulheres, das crianças, dos jovens, dos idosos, da população de um modo geral. Reconhecer que esse engajamento social, ao comprometer o sujeito – ator social, com a conquista e a validação de seus direitos, reconheça também os seus deveres, seus compromissos pessoais e coletivos com o grupo onde vive, com o mundo em sua totalidade. Reconhecer os direitos culturais – cultura local, cultura regional, nacional, global. Cultura diversa,

---

<sup>51</sup> Para Carneiro (1997, p. 26), os direitos difusos são direitos humanos que se configuram em “*interesses transindividuais*” referindo-se “[...] a bens que não podem por si serem definidos como de alguém ou de algum grupo social, tais como o ar que respiramos, o meio ambiente em que vivemos etc.”. Para a autora, “[...] os interesses difusos não podem ser dissociados dos interesses individuais e dos coletivos, bem como dos interesses públicos e privados” (id). Dentre as preocupações salientadas pela autora, no contexto dos direitos difusos, está a questão ambiental - uma preocupação que se coloca em relação ao sentido da formação cidadã dos sujeitos em escolarização.

por assim dizer, devido à mistura de povos, raças, etnias que tornam híbridas a cultura nacional, regional e local, mas que também a singularizam, a particularizam ao se reconhecer as outras culturas, outros movimentos globais interferindo nos espaços locais. De acordo com Sacristán (2001, p. 153):

O direito social à cultura é um direito de caráter fundamental e um dever, não só porque dele dependa a dignificação humana, ao poder enriquecer as possibilidades de seu desenvolvimento, mas porque se entrelaça com outros direitos civis, políticos e econômicos das pessoas, possibilitando-os e potencializando-os.

Assim, há que se pensar as práticas de educação geográfica como práticas socioculturais que contribuam para ver e rever os direitos: culturais, sociais, ambientais; direito à vida e a singularidade de um modo de vida, direito de ir e vir, de ser sujeito de sua própria história, direito de aprender, de conhecer e participar ativamente e com autonomia; direito ao trabalho, ao estudo, à saúde, à segurança, à transnacionalização; direito de poder ter um lugar para nele ser e intervir. Esse movimento traduz-se na figura-síntese a seguir, que apresenta uma concepção de cidadania baseada nos eixos político, jurídico, valorativo e epistemológico e, que refletem, no exercício participativo, crítico e democrático do sujeito-cidadão.

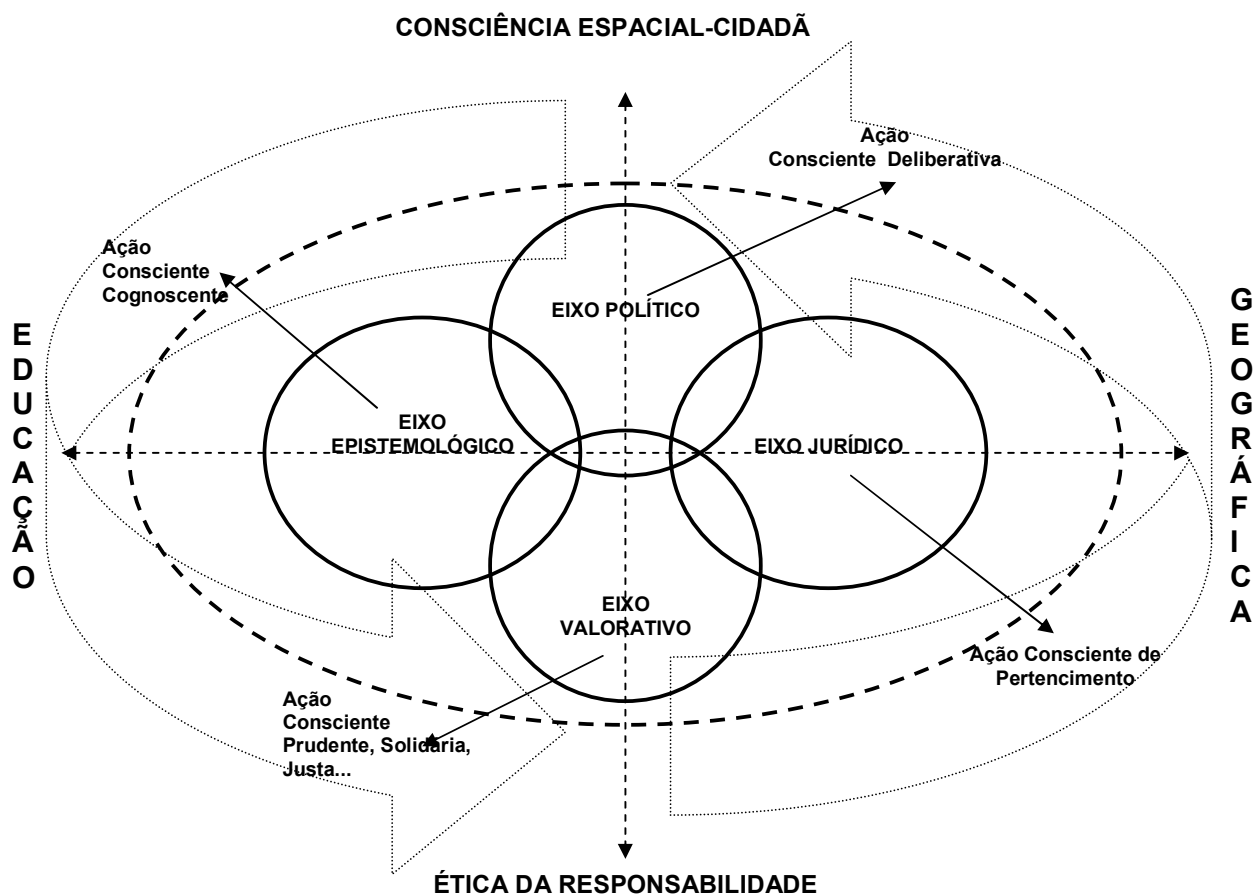


Figura 4 - Educação Geográfica: eixos-base da consciência espacial-cidadã

Fonte: Organizado pelo autor, a partir das contribuições de Touraine (1998), Carneiro (1997 ; 2007), Bauman (2000 ; 2007), Freire (2005a ; 2006), M.E. Santos (2005)

Nessa perspectiva, Touraine (1998, p. 40), ao tratar da **democracia cultural** – aquela da ação do sujeito, enfoca que:

[...] as categorias sociais atuantes sejam concebidas como protagonistas aos quais seus interlocutores adversários e a lei reconhecem o direito de dispor das liberdades e das garantias sem as quais não podem existir atores, ou seja, indivíduos ou grupos capazes de modificar seu meio e de afirmar ou de reforçar seu controle sobre as condições e as formas de suas atividades.

Uma concepção de democracia e de participação política, segundo o autor referenciado, difere, portanto, das democracias revolucionárias e liberais fundadas sobre as bases do egoísmo e da força 'libertadora' do mercado:

É em direção a uma conclusão exatamente inversa que me parece necessário avançar para refutar ao mesmo tempo a concepção revolucionária e a concepção liberal da democracia, justamente porque ambas conduzem a uma eliminação da política e, em lugar de submeter a

sociedade civil às intervenções da sociedade política, a subordinam a uma forma ou outra de natureza social (TOURAINÉ, 1998, p. 37).

Não há democracia sem o ator social, sem a participação do cidadão nas decisões, nas proposições, nos movimentos, nos engajamentos. A democracia cultural, do ator social, pressupõe participação e engajamento; pressupõe ação e reflexão do sujeito sobre o mundo e sua realidade de vida. Uma democracia que, a partir de Freire (2005b), pode ser entendida como aquela da consciência crítica que **mobiliza o sujeito** para a **ação problematizadora e projetiva** sobre o mundo. Daí, o compromisso das práticas educativas, que ajudam os sujeitos a pensar o mundo – neste caso, as práticas da educação geográfica. Nessa direção, “[...] o modelo de política democrática inaugurado pela democracia industrial, liga fortemente atores políticos e atores sociais” (TOURAINÉ, 1998, p. 42). Isto é fundamental. O ator político – aquele que atua na tomada de decisão pela cidadania; o ator social – aquele que intervém na realidade social como seu agente: ambos revelam a intrínseca relação entre modos de ser ator em uma democracia concebida nos moldes culturais, diferenciando-se, da democracia revolucionária e liberal.

O **modo de agir**, no movimento social e político, exige, “[...] penetrar nas relações sociais concretas a referência aos direitos universais, criando, fora do campo propriamente político, e em particular nacional, formas diversificadas de cidadania” (idem). O sujeito eticamente político sustenta o princípio democrático da soberania popular. Ao conceber o sujeito como político, no sentido democrático de ação-cidadã, entende-se que este exerce uma força decisória sobre, para e com a sociedade; sobre, para e com o grupo no qual vive e se constrói sujeito e se “sente ator social” (SACRISTÁN, 2002).

Na perspectiva traçada, um aspecto importante em relação à cidadania democrático-cultural e à força dos movimentos sociais é, portanto, a ação política. Para Touraine (ibid., p. 52), “[...] uma democracia não pode ser representativa se não dá uma expressão pública aos movimentos sociais ou às correntes de opinião que põem em discussão as relações de dominação de maneira mais direta do que um poder político”. Fundamental pensar nesse aspecto, uma vez que uma cidadania ativa, crítica, atuante exige, em tese, que as leis ou direitos jurídicos e políticos sejam incorporados à ação do ator social, sem que esta seja deslegitimada pelo consumismo. Vive-se uma condição econômica, mas não se pode viver apenas sob sua dominação alienante e massificadora. Para tanto, Touraine (id.) coloca ainda

que “O essencial é reconhecer que o papel da política, o que a torna democrática é tornar possível o diálogo entre as culturas”. Em uma democracia sócio-cultural, o que é fundamental segundo Touraine (ibid., p.65), é “[...] reconhecer em cada indivíduo o direito de combinar, de articular em sua experiência de vida pessoal ou coletiva, a participação no mundo dos mercados e das técnicas com uma identidade cultural particular”. Desse modo, a participação, o envolvimento ou o engajamento no e com o mundo concreto, com a realidade concreta, deve levar o sujeito-ator social a agir como tal, “[...] associando, em sua vida e sua ação, atividade econômica modernizadora e identidade ou mesmo tradições culturais” (ibid., p.76).

Sob esse foco a democracia pressupõe luta e envolvimento nos embates contra toda e qualquer forma de dominação, de subjugação do homem. Assim, cidadão é quem se envolve, participa e reconhece sua concretude ao reconhecer concretamente onde, quando e como deve agir sobre e no espaço geográfico construído, também, pelas forças de dominação e de alienação. Nisso consiste os propósitos de uma formação escolar que contribua para o desenvolvimento da consciência espacial-cidadã. Há uma intrínseca relação entre cidadania e democracia e, destas, com o papel da educação na sociedade hodierna. Assim, no contexto em que se discutiu as idéias de democracia, uma certeza é sempre possibilidade: a da ocupação dos espaços públicos para o exercício e a vivência de práticas de atuação cidadã. Cidadania autêntica e capaz de questionar as causas das incertezas socioeconômicas e socioambientais presentes nesse mundo “volátil”, “fluido”, “líquido”, a que Bauman faz referência (2000 ; 2007). Uma cidadania capaz de exercer sua força política, participativa anunciando e denunciando os discursos, as práticas e as condições de vida em que se encontram os grupos sociais humanos em seu estágio atual. Uma cidadania capaz de fazer dos espaços públicos volatilizados com o mercado global, espaços *ágora*, espaços do exercício democrático e consciente do poder de decisão e de intervenção do cidadão em sua realidade mais próxima - a local e, ao intervir nela, estender os reflexos dessa ação à realidade global.

A palavra cidadania, talvez para muitos, tenha estado ou deva estar em desuso. Como falar em cidadania, se os exemplos que encontramos nas manchetes são anticidadãs? Parece haver, para alguns, um desgaste – a cidadania deve entrar em desuso? Muito pelo contrário. Tal desgaste tem sido produzido por uma lógica perversa e sagaz. Desconstruir uma idéia e lançar outra é, no mínimo, lucrativo ao

mercado que vislumbra o cidadão dos novos tempos – cidadão de uma “vida líquida” e de “tempos líquidos” (BAUMAN, 2000; 2007). Mas há equívocos. Toda palavra - como código representativo de uma dada cultura – tem história própria, tem uma força motriz e não está dissociada da natureza da cultura de quem constrói tal código e de como ele é usado – todo código é marcado por intencionalidades, ideologias, portanto, não é ingênuo. Assim, se em algum momento, falar em cidadania tornou-se desgastante, mais do que nunca, é preciso voltar ao termo e ver em que contexto, em que momento, em que história ela se desgastou. E ainda, a partir desse exercício, que não é simples e fácil, talvez seja tão necessário quanto fundamental falar e exercer a cidadania quando o mundo se desgasta pela sua ausência – ausência de uma cidadania atuante e democrática. Nesse sentido, uma educação geográfica preocupada com a construção de saberes em vista da formação da consciência espacial-cidadã dos sujeitos-alunos deve, em princípio, atentar para o que representa o entendimento de cidadania nesse contexto, como afirma Damiani (2001, p. 58):

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las. Em outros termos, fazê-los reconhecer a si mesmos como sujeitos sociais, cidadãos.

Sacristán (2002) e M. E. dos Santos (2005) discutem a cidadania no contexto das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas do século XX e a remetem ao século XXI, com outras demandas, outras preocupações – uma **cidadania sustentada em valores, direitos e princípios**. Cidadania que, mais do que participação, em termos de deveres e comprometimento com as realidades de vida local-global e exigência de direitos (justiça social, cultural e ambiental), envolve uma consciência ética responsável com a autoconstrução de si, ao construir o mundo. Nas palavras de Vesentini (2001, p. 31), “[...] a verdadeira cidadania, [...] consiste antes de mais nada na participação ativa (e não meramente passiva [...])”. Para Sacristán (2002, p 147) o surgimento da cidadania está “[...] ligada ao surgimento dos estados modernos, em cujo contexto definem-se e exercem-se os deveres e direitos cidadãos, ou seja, está ligada ao reconhecimento de uma determinada comunidade de vida social que é política e regulada juridicamente. Portanto, tem uma dupla face: a individual e a grupal ou comunitária”.

A idéia de reconhecimento à função comunitária na construção do conceito de cidadania, está também presente nos estudos de M. E. dos Santos (2005). Para a autora citada, a idéia de cidadania é sempre uma construção, tem sido “inventada e reinventada” ao longo da história. Nesse sentido, afirma que a “[...] cidadania é um conceito em construção historicamente situado. São as tradições, associadas à natureza dos sistemas políticos e às circunstâncias históricas, que marcam a construção do conceito e as condições da sua transformação” (M. E. SANTOS, 2005, p. 42). Não é intenção nesse ponto do estudo, fazer um levantamento histórico minucioso acerca da construção do conceito de cidadania<sup>52</sup>, mas trazer à tona as preocupações com essa questão no contexto da escola e, em especial, no contexto das práticas da educação geográfica.

M. E. dos Santos (2005) percorre os caminhos históricos dessa construção, a partir da idéia de cidadania na Grécia e na Roma antigas, o que ela chama de “cidadania pré-moderna”, chegando à idéia construída na modernidade e no contexto das discussões pós-modernas - momento em que aponta significativas contribuições acerca dessa questão. Para esta autora a cidadania clássica foi marcada pela participação política na “coisa pública”, legando-nos a dimensão política da cidadania e relacionando essa dimensão aos aspectos da vida na *pólis* grega – onde a cidadania “[...] só existia de facto quando se pertencia activa, reflexiva e criticamente à comunidade política. Porém, a categoria de cidadão era muito restritiva” (ibid., p. 27); e na *civitas* romana - onde o cidadão romano era habitante livre da cidade – “[...] por ser proprietário de terras, tinha interesses a defender junto do Estado” (id.). O legado clássico na construção do conceito de cidadania, no entendimento da autora supracitada, “[...] reside numa lógica de participação activa, assente na liberdade de participação política. Porém, a liberdade dos “antigos” só é válida para uma pequena minoria de indivíduos e a essência do Estado não é protecção dos seus cidadãos” (ibid., p. 28).

Em relação à cidadania moderna, a autora destaca sua característica e concepção liberal – universalizada e ligada aos princípios da Revolução Francesa.

---

<sup>52</sup> Para fins de aprofundamento histórico, além dos estudos de Maria E. V. M. dos Santos (2005), pode ser conferido também os estudos de Nilda Teves Ferreira (1993,) que discute cidadania a partir dos princípios do Estado moderno na construção da cidadania brasileira. A autora vai ao contexto das discussões definidas pelos clássicos Hobbes, Locke e Rousseau levantando, a partir deles, as contradições entre esses autores, na forma de tratamento das idéias de mercado e Estado, liberdade e autoridade, indivíduo e comunidade, que marcam o nascimento da idéia de cidadania.

Essa cidadania deixou-nos os “direitos de primeira” e de “segunda geração” levando, com isso, ao aprofundamento da democracia - nesse contexto, ainda liberal e universal traduzida em valores universais como liberdade, igualdade e justiça social. Os “direitos de primeira geração” são os direitos civis e políticos que segundo os estudos de M. E. Santos, consagram o homem enquanto cidadão. Assim, os direitos civis “[...] se centram no respeito pela soberania da lei e que são fundamentais à liberdade individual do cidadão” [...] (ibid., p. 32); e os direitos políticos conferem ao cidadão o poder político. “Poder que culmina com o sufrágio universal e com a posterior consagração da democracia parlamentar. Uma democracia que implica o reconhecimento do direito e da obrigação do cidadão tomar decisões em nome da comunidade” (id.). Os “direitos de segunda geração”, estão associados aos bens básicos a serem oferecidos pelo Estado, tais como educação, saúde, bem-estar, habitação, segurança e qualidade de vida. Esses direitos considerados de “segunda geração”, “[...] procuram responder a assimetrias sociais, económicas e políticas. Foram fomentados por democracias socialistas e consignados após árduas lutas de movimentos sociais” (ibid., p. 34). Ainda em relação à idéia de cidadania cunhada no contexto da modernidade, destaca-se o esquema classificatório de Marshall<sup>53</sup> concebido como uma concepção de cidadania centrada no Estado e muito agarrada à esfera da lei:

O ‘esquema classificatório’ de Marshall (1950) compreende *três estádios*: a) *Cidadania civil* – emerge na viragem do século XVII para o séc. XVIII e

<sup>53</sup> A este respeito cabe destacar a crítica feita por Furmann (2006). Primeiramente, o autor citado destaca as contribuições de Marshall em relação aos avanços no entendimento de cidadania e, posteriormente, apresenta o ponto onde Marshall perde força em sua classificação, como segue: “[...] cabe considerar o ponto onde Marshall avança. A visão simplista de cidadania como um status ontológico do ser humano, ou seja, pauta-se na idéia de que todo indivíduo é cidadão (basta nascer para ser cidadão). Observe-se que Marshall não considera a cidadania um ‘status ontológico’ (sem historicidade), mas um ‘status social’, tal diferença é extremamente relevante. Tal autor apresenta certa historicidade à cidadania. Entretanto, é uma historicidade evolutiva e com um destino universal” (FURMANN, 2006, p. 32). A partir das análises acerca do entendimento de cidadania de Marshall, Furmann conclui que tal concepção “[...] pauta-se em modelos teóricos e princípios tradicionais da ciência, além do que, transmite ideais políticos do liberalismo, não acompanha as mudanças da sociedade e não traz reflexões críticas sobre a mesma” (ibid., p. 36). Ainda em sentido de destacar as contribuições e críticas à concepção de cidadania que emergiu dos esquemas de Marshall, em nota, M.E. dos Santos (2005, p. 159-160), afirma que “O liberalismo de Marshall representa um considerável avanço para a cidadania. Todavia, é visto por muitos autores como utópico, fechado e irrealista. A sua teoria é utópica ao defender que o desenvolvimento de direitos sociais iria modificar o sistema capitalista e compensar os aspectos negativos do mercado livre. O seu esquema evolutivo esquece as lutas concretas desenvolvidas por determinados grupos de cidadãos para ver reconhecidos os seus direitos em situações concretas e, principalmente, porque esquece as mulheres (cerca de metade da população), que não se encaixam na periodização de Marshall. Localiza no século XIX a consagração dos direitos políticos, esquecendo, por exemplo, que a pátria-mãe dos direitos humanos, só concedeu direito de voto à mulher em 1944”.



confere ao cidadão uma ‘personalidade legal’. Centra-se no respeito pela soberania da lei. Tem como suporte a estruturação de *direitos civis* fundamentais à liberdade individual – direito à propriedade, direito à segurança da justiça e direito à liberdade pessoal (de expressão, de pensamento e de fé); b) *Cidadania política* (séc. XVIII e XIX) – reconhece e alarga *direitos políticos* que remetem para a possibilidade do exercício cidadão do poder político; c) *Cidadania social* (séc. XX) – surge como contraponto ao mito da cidadania civil. Remete para direitos de segurança económica e social. Propõe-se assegurar ao cidadão um conjunto comum de instituições e de serviços cujo uso permita a prática social da cidadania: escolas, parques públicos, segurança social universal, serviço de saúde pública... (M.E. DOS SANTOS, 2005, p. 29).

O contexto da modernidade fez surgir uma cidadania que se consolidou em torno dos direitos do cidadão, destacando-se pela sua concepção social atrelada a três grandes eixos temáticos decorrentes da teoria política: o comunitarismo, o liberalismo e o republicanismo. Em relação ao liberalismo, destaca-se sua contraposição ao Estado, privilegiando uma liberdade individual - aspecto já discutido nessa seção, no contexto da democracia liberal; no entanto, cabe salientar que esta concepção de cidadania que emergiu no contexto da “cidadania social”,

[...] radica numa filosofia individualista e corresponde mais a um ‘status’ de membro do que a uma prática. O cidadão é entendido como soberano para exercer os ‘direitos naturais’ individuais e inalienáveis que possui e, como retorno, exige-se-lhe um mínimo de deveres políticos (pagar impostos, votar periodicamente, obedecer à lei, prestar serviço militar, ...). tende a limitar-se a uma caracterização abstracta dos direitos dos cidadãos, com poucas referências a valores e a ideais (ibid., p. 35).

Por sua vez, o comunitarismo, ao contrário do liberalismo “[...] conserva da perspectiva grega a relevância de uma política comunitária. [...] O comunitarismo critica o excesso de ênfase que a cidadania liberal concede aos direitos individuais e valoriza, essencialmente, a *vida na comunidade próxima*” (ibid., p. 36). Esse aspecto do comunitarismo ou de uma cidadania comunitária – preocupada com o lugar de vida dos sujeitos, é valorizado por Sacristán, a partir de uma lógica cultural que contribuirá para o entendimento de uma cidadania democrática e cultural. Assim, cabe apresentar a forma como Sacristán (2002, p. 159-160) vê as oposições entre liberalismo e comunitarismo, tendo em vista o enfoque dado aos vínculos culturais do cidadão com o seu contexto social mais próximo:

A diferença essencial entre essas posições está em que os liberais antepõem o indivíduo e seus direitos fundamentais a qualquer forma de associação ou vinculação social, a todas as tradições culturais (sejam de carácter étnico, religioso, lingüístico etc.). Os comunitaristas argumentam, ao contrário, que somente considerando o contexto cultural que dá sentido à vida em comunidade o indivíduo será respeitado como sujeito encarnado

em uma realidade concreta e os direitos que lhe atribui o liberalismo serão produtivos, legítimos e não terão um caráter destrutivo.

Essa concepção comunitarista se destaca, principalmente considerando-se a força do lugar e, com isso, a força de habitar a cidade ou o “direito à cidade” como propõe a cidadania pós-moderna (M. E. DOS SANTOS, 2005). Um aspecto de relevante contribuição, no sentido de pensar a cidadania a partir das contribuições do comunitarismo, segundo Sacristán (2002), é o fato de a cultura destacar-se como um valor ímpar – remetendo a pensar a cidadania como modo de vida, uma vez que “[...] a cultura pode desempenhar diferentes papéis, conforme se olhe mais para o desenvolvimento do indivíduo ou para seus laços com as comunidades locais em que se insere” (SACRISTÁN, 2002, p. 160).

O comunitarismo, como ressalta M. E. dos Santos (2005, p. 37), “[...] enaltece processos reais contextualizados de construção de cidadania”. Um último eixo que permeia a discussão acerca da cidadania social – o republicanismo, segundo a autora citada, situa “[...] a liberdade e a autonomia nas actividades públicas do cidadão” (id.). Assim, esta corrente de pensamento que orienta o entendimento da cidadania, remonta ao republicanismo cívico grego, pautando-se nos escritos políticos de Machiavel, Rousseau e Tocqueville. Nesse sentido, “A concepção *cívico-republicana* glorifica a participação política na linha das idéias de Aristóteles e estabelece um equilíbrio entre direitos e obrigações de cidadania. Exige participação e controlo nas tomadas de decisão coletivas e conexões entre cidadãos e instituições” (id.). O que se destaca nessa concepção é o entendimento de que a lei é uma virtude cívica, portanto, com valores essencialmente políticos. A cidadania moderna conforme discutida por M. E. dos Santos (ibid., p. 38) “[...] teve como intenção apreender, para ultrapassar, justificações, parentescos e oposições entre diferentes formas de ver uma cidadania marcada pela eclosão dos direitos humanos”.

A cidadania pós-moderna, no entendimento de M. E. dos Santos ao contrapor alguns dos princípios da cidadania liberal, aponta para outras necessidades, outras demandas em relação aos modos de ser, agir e viver do cidadão hodierno. Surgida num contexto de crises da cidadania liberal, a cidadania hodierna passa a ser pensada a partir de algumas questões pontuais: a crise do Estado-nação (alicerce da cidadania civil e política), crise do Estado-providência (alicerce da coesão social da cidadania social). Ainda nesse contexto de crises, outras questões remetem a

reconstrução das idéias de cidadania, tais como “[...] a emancipação das mulheres; o alargamento da idade do voto; a exclusão; o desemprego; a crescente liberdade de imprensa; a transparência nos processos de governação exigida pela sociedade da informação; as tentativas de reduzir a categoria de cidadão à cidadão-trabalhador” (ibid., p. 39).

Esses elementos geradores de crises e de instabilidade nas questões sociais, segundo M. E. dos Santos, têm servido para pôr em xeque uma cidadania fundada nos princípios filosóficos do individualismo liberal. Há que se destacar, nessa discussão, que é fundamental entender-se o sentido da construção do indivíduo. O que não é prudente é reforçar uma idéia centrada no individualismo competitivo e excludente, que tem gerado graves conseqüências no modo de vida das pessoas e no mundo como um todo. Assim, concordando com Sacristán (2002, p. 151), a cidadania “[...] ganha em nosso tempo todo seu vigor diante da necessidade de fortalecer os espaços públicos onde os indivíduos sintam-se agentes comprometidos [...]”, responsáveis frente à degradação da vida em sociedade e, também, da vida em sua dimensão físico-natural. Nessa perspectiva, Sacristán (id.) relaciona algumas condições negativas com as quais o cidadão deve se confrontar nesse tempo:

1) a destruição das relações sociais nas grandes cidades; 2) a aparição descontrolada da violência e da marginalização maciça; 3) a destruição das velhas redes de solidariedade, varridas pelo individualismo; 4) o solapamento dos estados de bem-estar que estruturam a fraternidade; 5) a perda de capacidade integradora dos laços familiares; 6) o esvaziamento da política e da democracia, carentes de canais de comunicação entre cidadãos e entre estes e a classe política; 7) a perda da importância de ação dos cidadãos diante do curso que tomam realidades políticas, econômicas, de formação de opinião etc., que escapam ao seu controle e que os levam à abstenção; 8) a subtração aos cidadãos das decisões dominadas pelos especialistas e decididas em foros nos quais eles não têm nada para decidir; 9) a invasão de meios de comunicação, que o são em uma só direção e; 10) o surgimento do comunitarismo cultural como velha-nova fórmula de “patriotismo” que reconstrói os laços sociais em função de afinidades culturais.

Essas preocupações, apresentadas por Sacristán, somadas àquelas destacadas por M. E. dos Santos, são problemáticas que, além de contribuírem para mudanças na forma de pensar a idéia de cidadania, contribuem para pensar como essas questões refletem-se na conduta dos sujeitos-cidadãos deste tempo; e refletem-se ainda, no quê e no como as práticas escolares devem assumir nos encaminhamentos pedagógicos e nos saberes que serão construídos, estudados,

trabalhados no contexto escolar. As contribuições de Sacristán (ibid., p. 148) são incisivas nesse aspecto:

A educação para a cidadania é toda uma visão de como se deve pensar, planejar e desenvolver a escolarização sob o ponto de vista de que assim se contribui para a reconstrução e a melhoria da sociedade. A metáfora da cidadania age em um sentido propositivo para imprimir uma direção à prática educativa e preenchê-la de conteúdos e também atua como lente para realizar uma leitura crítica da realidade insatisfatória.

A cidadania como projeto é também uma “lente de crítica”. Nessa direção, Sacristán apresenta algumas razões pelas quais se estabelecem as relações entre cidadania e educação, que já foram sendo tratadas anteriormente, mas que valem ser retomadas, dada a importância das mesmas para o contexto desse estudo. A primeira razão focada na relação jurídico-política, a segunda, na relação valores e intenções, a terceira centrada na idéia de sujeito, a quarta relacionada aos espaços públicos e, por fim, a quinta razão relacionada aos direitos e à participação cidadã do sujeito na sociedade – razões que vemos aqui como contextos importantes, onde situamos a educação geográfica. A **primeira razão** está relacionada ao paralelismo entre a capacidade criadora da educação e a da cidadania democrática. Com isso, Sacristán destaca que:

Além da caracterização jurídica de cidadão, a educação pode colaborar na construção do cidadão estimulando nele as condições pessoais necessárias para o exercício ativo e responsável de seu papel como membro da *pólis*: a racionalidade, a autonomia do pensamento e das virtudes cívicas, o pensamento crítico, a sensibilidade para com os que são diferentes dele, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências em um mundo globalizado, a preocupação com os direitos humanos... É uma maneira de construir a democracia (id.).

Essas preocupações relativas ao papel da educação e sua relação com a cidadania estão representadas nos valores que, em tese, devem subsidiar as propostas curriculares e as práticas educativas em vista da formação dos sujeitos-cidadãos – preocupações salientadas no contexto deste estudo. Isto em sentido de ter consciência da espacialidade geográfica, na qual essa cidadania se constrói e com ela, consciência da coletividade, na qual se exerce e onde se vive como cidadão. Conforme Damiani (2001, p. 59), “O cidadão é o cidadão de um lugar, de um espaço, especialmente, de uma nação. A referência espacial, que parece concreta, mais ainda, imediata, quanto ao cidadão, está envolvida num universo de

mediações abstrato-concretas. O mundo das trocas, das formas econômicas e políticas”.

Por isso, concordando com Vesentini (1994, p. 11), busca-se “[...] fazer da geografia escolar aquilo que todos almejamos: uma contribuição efetiva e indispensável para a criação de cidadãos plenos, de homens e mulheres que conheçam **científica e criticamente** a realidade onde vivem e ajam no sentido de transformá-la”. Nessa perspectiva, a **segunda razão** apresentada por Sacristán está ligada à fecundidade de a cidadania proporcionar um padrão de referências, de normas e de valores em função dos quais devemos pensar e realizar a educação, selecionando adequadamente objetivos e conteúdos, assim como realizando práticas coerentes com os princípios derivados do entendimento do sentido de uma cidadania crítica, participativa, democrática, responsável e eticamente comprometida com o viver dos sujeitos no mundo.

Essa razão direciona, e deve direcionar, os projetos educativos a entender e assumir os valores como base das intencionalidades nas práticas educativas e como princípios orientadores de todo o processo educativo, com o qual a escola se envolve. Os valores não só ajudam na definição do papel da escola e orientam as práticas educativas, como também “[...] são demarcações singulares para chegar a ser como seres culturais, para a expressão dos indivíduos, para sua construção como sujeitos e para uma determinada construção social a que eles se somam” (SACRISTÁN, 2002, p.149).

A partir de uma preocupação epistemológica, a **terceira razão** apontada por Sacristán (ibid., p. 150) está voltada para o entendimento da relação sujeito, educação e cidadania, a partir de um enfoque discursivo (base das análises do autor). Nesse sentido o autor entende que:

A “cidadania” é uma forma de ver, de entender e de aspirar a algo na educação. Ela proporciona uma plataforma discursiva importante para ver, entender e melhorá-la, para compreender o papel de seus agentes. É como uma lente através da qual vemos tudo o que se refere ao “educativo” e, especialmente, ao sujeito da educação, o aluno.

A **quarta razão** reside nos desafios a que está sendo submetida a cidadania em algumas sociedades em que as economias e os intercâmbios de todo tipo se globalizam, exigindo com isso, novos padrões de pensamento e outros padrões para as relações sociais e para a apresentação de reivindicações. Nesse contexto de exigências, há ainda, a necessidade da construção da cultura de contraglobalização.

Desse modo, “A cidadania tem de ser reconstruída nos âmbitos político, econômico e cultural do mundo globalizado, diante do esvaziamento de competências do padrão político clássico em que nasceu e desenvolveu-se” (ibid., p. 151). Por fim, a **quinta razão** diz respeito ao compromisso da educação com relação à inclusão dos sujeitos-cidadãos nesse universo social globalizado. Atrelados a essa participação, estão os direitos cunhados por Marshall, salientados por Sacristán e que já foram apresentados ao longo dessa revisão - direitos civis, direitos políticos, direitos sociais. Segundo Sacristán, estes últimos transformam-se em “[...] condições para exercer e poder tornar efetivos os demais, porque sua posse ou carência determinam os requisitos mínimos para uma vida digna e o fato de estar incluído ou excluído da sociedade” (ibid., p. 152).

A idéia de cidadania que está sendo discutida, a partir dessas preocupações, está relacionada a vínculos que nos ligam à cidade, ao País, ao Estado; ao pertencimento do indivíduo com a comunidade, na qual vive/habita e com a qual deve se comprometer e, isto, remete a relações amplas no exercício de cidadania:

A cidadania constitui um grande projeto a partir do qual surge uma agenda de problemas a serem considerados a partir da educação, dando oportunidade para o desdobramento de um programa sugestivo de temas para abordar as finalidades e os conteúdos dos currículos, das práticas educativas, a micropolítica das instituições escolares e a política educacional em geral (SACRISTÁN, 2002, p. 48).

No entendimento da relevância dessa dimensão da cidadania na escola e, com ela, na educação geográfica, considera-se importante trazer explicitações do valor-cidadania na escola hodierna, principalmente em relação à estruturação curricular. Nesse sentido, no quadro a seguir, apresenta-se uma transcrição literal dessas implicações, de acordo com Sacristán (2002, p. 154):

<b>Cidadania</b>	<b>Conseqüências para a educação que constrói a cidadania</b>
Reconhecimento de direitos.	Capacitação para seu exercício. A educação como instrumento e requisito de inclusão. Políticas e práticas para a igualdade.
Parâmetro de delimitação do âmbito público e privado para os sujeitos.	A escola e o currículo como âmbitos nos quais interagir publicamente, respeitar e nutrir de conteúdos a vida privada, para desenvolver também nela a autonomia.
Espaço de construção dos sujeitos como cidadãos, forma de entendê-los.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona os referentes da imagem acerca de uma maneira social de entender a subjetividade.</li> <li>• Provê com os conceitos de democracia e de cidadão desejáveis.</li> <li>• Programa para a preparação geral do cidadão. Dotação de racionalidade e de capacidade para a participação cidadã.</li> <li>• Educação específica sobre cidadania.</li> </ul>
Pressuposição de um espaço social, uma comunidade na qual se exerce como sujeito. Referência para a construção de uma identidade como cidadãos.	Legitimação simbólica das fronteiras dessa comunidade através da cultura proporcionada. Dotação do parâmetro de referências que constituem a comunidade em que se exercem os papéis e as modalidades da cidadania. Elementos da identidade.
Espaço de expressão dos sujeitos, de sua liberdade, de sua autonomia e de suas capacidades. Liberdade negativa e positiva.	Clima de liberdade, para a autonomia e para a expressão dos sujeitos na compreensão da sua própria cultura e abertura para outras.
Espaços de construção de vínculos sociais, de laços que unem os indivíduos.	As escolas, em sua organização e nas relações humanas que nela se estabelecem, devem ser vistas como microespaços de relações sociais construtoras de cidadãos.
Parâmetros e forma de resolução dos conflitos.	Fundamentos racionais da comunicação dialógica.

Quadro 2 - Resumo das implicações da cidadania para a educação e o currículo  
 Fonte: Sacristán (2002)

Essas contribuições, salientadas por Sacristán estão ou, devem estar, articuladas à construção de uma cidadania que seja capaz de construir novos parâmetros de vida em sociedade e contribuir para que se exercite democraticamente a construção de novos direitos, novos deveres e novos valores

relativos a um outro modo de viver a contemporaneidade. Nessa linha, vale destacar o posicionamento de Cavalcanti (1998, p. 51-52):

A idéia de uma cidadania ativa que cria seus direitos, ao longo da história nessa organização permite pensar criticamente os tipos de direitos mais convencionalmente atribuídos à composição da cidadania (civis, políticos, sociais), buscando ampliar essa composição a partir de demandas sociais democráticas e contextualizadas, como o caso de lutas pela incorporação de direitos ligados mais a grupos humanos que indivíduos, como o direito à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente.

Essa ampliação dos direitos, coloca em debate o papel social a ser assumido pelos cidadãos, frente às novas demandas que daí decorrem. Para entender essa ampliação de direitos e deveres e, com isso, ampliação da concepção do modo de viver em sociedade, recorremos a M. E. dos Santos (2005, p. 40) ao focar demandas que se colocam como urgentes na formação do sujeito-cidadão hodierno. Essas preocupações, segundo a autora, são caracterizadas pelos discursos da cidadania na pós-modernidade que, no seu entendimento:

[...] reivindicam veementemente a aplicação de 'direitos' de terceira geração", cujo valor-guia é a solidariedade. Valorizam e expandem *direitos sociais, econômicos, culturais, socioculturais e cognitivos* que surgem, progressivamente, a partir dos anos sessenta: direito à paz, à diferença, à infância, à cidade, a um meio ambiente sustentável, ao desenvolvimento harmonioso das culturas, ao desenvolvimento dos povos, à aprendizagem ao longo da vida, à informação, ao conhecimento, à comunicação... Direitos que procuram fazer a síntese do homem enquanto homem e do homem enquanto cidadão.

Esses direitos, que têm como valor-guia a solidariedade, têm como princípio-base "[...] um princípio de responsabilidade para com as gerações vindouras" (ibid., p. 41). Pois ao alargar a extensão da liberdade do homem, alarga conjuntamente, a extensão do seu compromisso, ou seja, dos seus deveres consigo mesmo e com os outros - o que remete à construção do direito de ser o que se deseja ser, a partir de uma prática da reflexividade e do autolimite (BAUMAN, 2002), da convivência sadia e próspera com a sociodiversidade. Assim, pautando-se nesses direitos amplos e que se caracterizam também como difusos, o cidadão contemporâneo, de acordo M. E. Santos (2005, p. 41):

Têm como exigência a concretização simultânea dos direitos e deveres das três gerações de direitos para que se alcance a cidadania plena. Direitos que representam uma enorme conquista para a humanidade no sentido de esclarecer e tentar resolver grandes problemas contemporâneos que afectam o espaço público democrático.



Frente a essa realidade, que se descortina para a atuação do cidadão, entende-se que as práticas na educação geográfica podem contribuir significativamente nessa conquista e, nesse comprometimento, levando os sujeitos-alunos a se questionarem sobre: o que significa ter direito a construir direitos na realidade social, política e econômica vivida nos dias atuais? O que significa ter direito à economia, à cultura, à participação social, ao conhecimento e à informação, quando esses direitos não atingem a todos os povos e indivíduos no mundo? O que significa ter direito à paz, à infância, quando na verdade se faz da infância um novo campo de produção e competitividade econômica e, da paz, um objeto de manipulação dos regimes totalitários? O que significa ter direito à sustentabilidade ambiental, à cidade, ao desenvolvimento harmonioso das culturas, quando o valor de mercado predominante na maioria das regiões do globo dita o que é a sustentabilidade, o que é a cidade e a cultura? O que significa ter direito à aprendizagem ao longo da vida, ao conhecimento, à informação e à comunicação, quando grande parte da população no mundo vive à margem desses processos anti-humanos?

Há um grande desafio para as práticas educativas e, no caso do estudo, para a educação geográfica; e este desafio se põe no sentido de como proceder na formação do cidadão, ou seja, na forma como os sujeitos-alunos serão desinstalados e mobilizados a perceberem, entenderem e vivenciarem a intrínseca relação entre os valores e a construção do mundo e da realidade mais próxima à vida deles – sua localidade, sua comunidade, sua cidade. A seguir, destacam-se alguns desses valores como fundamentais a uma prática educativa voltada para a formação cidadã. A cidadania, por si, constitui-se como princípio e valor fundamental na educação em geral (MACHADO, 2000) e, de modo específico, na educação geográfica. Assim, em perspectiva pedagógica, serão explicitadas outras relações valorativas com a cidadania:

- **Cidadania e respeito** - à vida, à biodiversidade, à diversidade cultural - marcas específicas, costumes, tradições, valores, economia dos lugares, regiões, países (CARNEIRO, 2007);
- **Cidadania e ação responsável** – defender o lugar em que vive (a cidade) como propriedade de cada um e patrimônio de todos, a partir do exercício da cidadania

no caminho dos princípios de justiça, solidariedade e prudência em torno dos direitos e deveres pela qualidade de vida (CARNEIRO, 2007);

- **Cidadania e honestidade** - desenvolver com base no princípio da honestidade, procedimentos de negociação nas interações ideativas e de posições divergentes (MACHADO, 2000), com valorização das experiências de vida e do diálogo participativo para a circulação e troca de informações no esclarecimento de problemas e levantamento de soluções em âmbito local (escola, associações, sindicatos etc.), regional etc.; e nesse sentido, honestidade compreendida e assumida como “[...] a coerência axiologicamente referenciada de atitudes e decisões [...]” (CARNEIRO, 2007, p. 103) e, integridade nas tomadas de decisões, nos acordos, nas atitudes e relações político-sociais, representada pelo equilíbrio da ação consciente e livre de exacerbações (MATINELLI, 1996 ; CARNEIRO, 2007);
- **Cidadania e prudência** – nas decisões de cuidado, precaução ante riscos de prejuízos socioambientais, buscando-se viabilidade ecológica (bens renováveis e não renováveis); viabilidade espacial (distribuição de ocupação e utilização de ambientes de vida – populações, indústrias, agricultura, energia, transporte etc.) (CARNEIRO, 2002; 2007); a prudência no sentido de “[...] ater-se às coisas e fatos, examinar possibilidades e conseqüências antes de manifestar um pensamento, uma intenção ou empreender uma ação (MARTINELLI, 1996);
- **Cidadania e tolerância** – na convivência com o outro, com os diferentes e as suas diferenças sociais, raciais, étnicas; suas diferenças culturais, seus modos de vida específicos. O reconhecimento do outro, a justiça e a solidariedade, o direito de viver entre povos, pessoas, grupos sociais, credos, crenças, enfim, a sadia convivência na sociodiversidade (SACRISTÁN, 2001; M.E. SANTOS, 2005);
- **Cidadania e solidariedade** – como superação da indiferença e reconhecimento do outro como legítimo outro, incluindo também lugares, Estados, nações, países, territórios etc; solidariedade como valor que supera as barreiras sócio-econômicas, que não exclui, mas procura sustentar-se nas relações de

participação, cooperação e atuação conjunta, denotando “[...] necessidades coletivas mais que prioridades individuais na solução de problemas [...]” (CARNEIRO, 2007, p. 102), ou ainda, para a manutenção, a conservação e enriquecimento dos espaços de vida (lugar, região, território etc.), em vista não só do bem estar das gerações presentes, mas também, futuras;

- **Cidadania e justiça** – como meio de estabelecer a diferença entre o legal e o justo sem preconceitos, buscando posicionamentos eqüitativos em relação às leis, normas, regras que organizam a vida em sociedade, que contribuem para a gestão sustentável do lugar de vivência: cidade, país etc., respeitando-se direitos e deveres, cumprindo as obrigações sociais;
- **Cidadania e não-violência** - agir em contraposição à situações de fome, miséria, pobreza, vida indigna; à destruição de praças, ruas, monumentos histórico-culturais locais e nacionais, mundiais; à agressão das minorias, dos exilados do mundo; dos grupos transeuntes; e agir em contraposição à valorização de domínios político-econômicos fundamentalistas e totalitários;
- **Cidadania e verdade** – verdade entendida como posicionamento crítico, como ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005b) na forma de ver e entender o que ocorre, como ocorre, o que é feito e como é feito, o que é decidido e como é decidido nos espaços sociais – praças, tribunais, senados, câmaras, prefeituras, escolas, nas mídias; enfim, agir conscientemente na forma de se aproximar e chegar à realidade, de compreendê-la e como portar-se a partir dela; ter ciência de que a verdade que se constrói sobre algo, é sempre parte daquele que a constrói e que esta não está livre dos seus preconceitos, uma vez que “A realidade é de cada um. E o real social, local, comunitário, é aquele ao qual chegamos por consenso” (MARIOTTI, 2000, p. 163); por isso, a verdade enquanto dimensão da cidadania é também práxis humana transformadora da realidade ao transformar aquele que pensa e questiona as suas verdades e as verdades dos outros;
- **Cidadania e civismo** – no sentido de assumir o comprometimento com o lugar de origem, com o país onde vive, com as coisas que nele ocorrem nas instâncias econômicas, políticas; nas relações comerciais, nos acordos, nos pactos, nas

transações internacionais; no tratamento do povo, na participação do mesmo nas instituições governamentais de saúde, segurança, educação, nas indústrias etc., na dedicação e cuidado com o patrimônio social de um dado lugar, de uma cidade; civismo no sentido do não-esquecimento das origens e da pátria onde se nasce, vive e atua como cidadão; constitui-se ainda, no sentido de construção de uma sociedade civil ativa, onde cada indivíduo “[...] assume sua responsabilidade como cidadão a serviço de uma comunidade solidária” (DELORS, 2000).

Os valores relativos ao valor-cidadania apresentados, implicam no desenvolvimento de uma nova ética, num novo modo de viver as relações sociedade-espço e sociedade-natureza. Nesse sentido, a cidadania deve ser assumida como condição e direito de todo sujeito para viver bem em sociedade – que é e deve ser o lugar da ação e da experiência humana, espaço da política e do exercício da democracia, o que permite entender a **cidadania** como **cultura vivida**, levando-se em consideração os laços sociais, culturais e as experiências cotidianas dos sujeitos ao longo de sua história. Cavalcanti (2002, p. 51), contribui afirmando que: “[...] a idéia de cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que é possível, então, transformar direitos formais em direitos reais”.

Por isso, pode-se pensar a cidadania como um projeto, como uma construção sempre intencionada, sempre motivada por desejos e sonhos, por lutas e conquistas, por laços afetivos e valorativos marcados por traços caracteristicamente democráticos, estruturados política e juridicamente. Nesse sentido, os quatro eixos relacionados à idéia de cidadania apresentados anteriormente – o jurídico, o político, o valorativo e o epistemológico, remetem a pensar uma cidadania eticamente responsável, na forma de se organizar, administrar e atuar no espaço-lugar onde se vive e habita, com repercussão em outros âmbitos escalares, como: a cidade, o Estado, o País, enfim, o mundo. Entende-se, com isso, que a dimensão formativa da educação geográfica, discutida nessa seção, está articulada ao sentido e ao significado das dimensões epistemológica e metodológica como processo, que será discutido no próximo capítulo.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ**

“O Mundo, todavia, é nosso estranho”.

Milton Santos

“Certo, nós não mudaremos o mundo, mas  
podemos mudar o modo de vê-lo”.

Milton Santos

A realidade em suas diferentes estruturas e dimensões se descortina frente ao sujeito-aluno como um mundo em mudanças e que passa por um processo de transformações significativas, havendo a necessidade de uma nova forma de olhá-lo e compreendê-lo no contexto da emergência da formação de sujeitos-cidadãos conscientes da realidade em que vivem. Para tanto, é fundamental construir uma base teórico-metodológica que possa contribuir para essa formação.

O mundo contemporâneo é complexo. Como sustenta Santos (2006, p. 203): “No momento atual aumenta em cada lugar o número e a frequência dos eventos. O espaço se torna mais encorpado, mais denso, mais complexo”. Assim, olhá-lo em sentido de análise, requer um pensamento que se dê conta das interconexões e relações estruturais e estruturantes desse espaço e isto demanda um pensamento que abarque a complexidade do mundo, em suas relações parte-todo e local-global (SANTOS, 2004, 2006; MORIN, 2000, 2001,). Com base nessa perspectiva, evidencia-se como fundamental que alunos e professores vejam e pensem a realidade e os processos nela envolvidos sob a ótica das múltiplas inter-relações, contradições e problemáticas que se estabelecem nas relações entre os homens e, nesse contexto, entre sociedade e natureza. Nesse sentido é que o trabalho será conduzido nesta segunda parte, com a finalidade de explicitar uma outra forma de pensar o espaço geográfico, em vista de atitudes e ações-cidadãs no mundo, enquanto realidade local e global.

## 2.1 EMERGÊNCIA DE NOVA CONCEPÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

“Os conteúdos convencionais intrínsecos à Geografia precisam ser vistos por novos prismas”.

Nídia Nacib Pontuschka

Com a primazia do Positivismo, ou do pensamento analítico, o mundo, a realidade, a vida eram entendidos e explicados sob um enfoque linear, casuístico, determinado e matematicamente quantificado. Sob o ponto de vista do Materialismo Histórico, o mundo passou a ser explicado a partir das contradições, das tensões, dos movimentos e das relações e ideologias predominantes. No enfoque da Complexidade, o mundo é compreendido em rede, em suas múltiplas interconexões (ALMEIDA, 2004; CARVALHO, 2004; DANTAS, 2004; CAMARGO, 2005), refletindo-se no enfoque hodierno da Geografia Crítica (SANTOS, 2001, 2003, 2004, 2006; MOREIRA, 2006), enquanto uma **Geografia das redes**, que busca perceber e entender essas relações no novo sistema-mundo, a partir “da noção de rede global” (SANTOS, 2006, p.261-169), constituída por nós de bifurcação e comunicação, formados pela sociedade em sentido político, pelas pessoas, mensagens e valores – essa rede tem uma materialidade histórica e sem isso, na perspectiva de Santos, seria mera abstração.

Assim, no contexto da globalização – evento socioeconômico e cultural - o espaço geográfico se redefine por etapas: o meio natural utilizado pelo homem sem grandes transformações; o meio técnico ou mecanizado – o homem estabelece relações entre os componentes naturais e artificiais, criando uma lógica instrumental que desafia a dinâmica natural; o meio técnico-científico-informacional, atual, distingue-se das etapas anteriores pelas profundas relações entre ciência e técnica, ou pela criação de uma tecnociência (SANTOS, 2003; 2004; 2006). Conforme Santos (2003; 2006), estamos diante de algo novo: o meio técnico-científico-informacional, fazendo-nos, em parte, subordinados a uma lógica global; essa se dá pela mundialização econômica, que Santos (2003) denomina de motor único ou de globalização. Assim, as empresas funcionam em redes, desenvolvendo toda sorte

de ramificações e interdependências globais. Isso implica uma leitura da espacialidade geográfica no sentido de se identificar e analisar essas redes, ver como elas se tecem, como funcionam e as **relações de causalidades** existentes, como afetam os diferentes espaços, como geram **relações de interdependências**, ou como geram, em muitos contextos, dependências – novas formas de expropriação do espaço.

Há nessa dinâmica, uma relação entre os fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais, naturais. Essas relações são de fundamental importância na Geografia - ciência que trata do espaço e, nele, a forma como os seres humanos constroem o mundo em que vivem. Como destaca Moraes (2004, p.15), “[...] o mundo não é feito de objetos isolados, mas tecidos por uma rede de interconexões invisíveis, dinâmica e caracterizadora dos mais diferentes processos. O mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processos de mudanças”. O mundo concebido como máquina perfeita, no modo de pensar ordenado, determinista, mecânico e sustentado em uma análise a partir da decomposição do objeto em elementos simples e, pois, reduzido à mensuração, quantificação e formalização, tem suscitado outros olhares (MORIN, 2000; CAMARGO, 2005). Já não é somente mais uma máquina-relógio, é tecido-dinâmico. É um “[...] espaço se estruturando totalmente em rede” (MOREIRA, 2006, p.144) de interconexões de estruturas<sup>54</sup>. Para Camargo (2005, p. 87):

A construção do atual conceito de espaço geográfico ligado às demandas dos fluxos e das redes, e que associa o meio natural à própria ação da sociedade, requer uma nova perspectiva, trazendo à tona a necessidade de se repensar o paradigma dominante e de se traduzir essa relação em novas maneiras de se pensar a totalidade.

As contribuições da dialética e da complexidade estão justamente focadas nessas questões: construir um conhecimento geográfico capaz de ajudar os sujeitos-alunos a pensarem a sua realidade e a de outros, não mais de modo fragmentado, disjunto, mas inter-relacional (SANTOS, 2004, 2006). Ainda que para esse exercício cognitivo, seja necessário olhar as partes, entende-se que é possível olhá-las como enredadas em um sistema-mundo complexo, dinâmico, estruturante e estruturado,

---

<sup>54</sup> Essa reestruturação do espaço se dá não mais pela uniformização da técnica, mas pela fluidez, pelos fluxos que organizam o espaço social e econômico, caracterizado pela livre mobilidade territorial do capital, dissolvendo, com isso, as fronteiras regionais e se estruturando em pontos conectivos - os nós que formam novas redes de funcionamento da sociedade (MOREIRA, 2006; SANTOS, 2006).

causante e causado. Assim, nesse modo de operar cognitivamente, “O conhecimento não se interrompe. Conhecemos as partes que permitem conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhor as partes” (MORIN, 2000, p. 55), o que se reflete na construção de um **saber geográfico relacional**.

A Geografia, como ciência e disciplina escolar, centrada nas relações sociedade-natureza, em termos de organização processual dos espaços de vida e, nesse contexto, hoje, as relações socioambientais, não pode ficar a margem dessas mudanças epistemológicas (CAMARGO, 2005).

Nesse sentido, a necessidade da Geografia escolar ser ressignificada nos currículos da escola básica e na formação de professores, para novas formas de pensar o espaço geográfico. As mudanças paradigmáticas vêm provocando movimentações no interior das disciplinas que, até então, estavam sob o jugo do paradigma determinista e positivista. O mecanicismo e a visão analítico-fragmentadora passam a ser questionados em vários campos disciplinares, dentre eles, a Geografia, desde o momento em que são colocados em questão os modelos da Geografia Tradicional e da Geografia Teorética (CARVALHO, 2004; SUERTEGARAY, 2004; DANTAS, 2004; CAMARGO, 2005; CAMARGO ; GUERRA, 2007). Esses modelos, desenhados no pensamento científico clássico, que seguiam a lógica sociedade *versus* natureza, ainda que tenham contribuído para construir todo um arcabouço teórico dessa ciência, necessitam ser revisitados, no sentido de buscar outros enfoques e perspectivas que possam ampliar a análise geográfica. Determinados aspectos desses modelos permanecem e são importantes, como por exemplo, a observação, a descrição; mas só isto não é suficiente para dar conta da análise espacial hodierna. Fato é que Lacoste (2006) chama a atenção para o valor da análise, a partir dos diferentes conjuntos espaciais; e Santos (2003) destaca o sentido da totalidade-mundo. Morin (2000, p. 109), salienta algumas dessas mudanças no interior da Geografia:

O progresso das ciências da terra e da ecologia revitaliza a geografia, ciência complexa por princípio, visto que ela cobre a física terrestre, a biosfera e as implantações humanas. Marginalizada pelas disciplinas triunfantes, privada do pensamento organizador além do possibilismo de Vidal de Lablache ou do determinismo de Ratzell, procedente de suas monografias verticais sobre uma região pela descrição dos estratos sucessivos físicos, biológicos e humanos, **a geografia**, que além disso forneceu seus profissionais à ecologia e às ciências da terra, **retoma suas perspectivas multidimensionais e globalizantes** [grifos aqui]. Ela desenvolve seus pseudopodos geopolíticos e reassume sua vocação original. [...] A geografia se amplia na ciência da terra e dos homens.



A partir dessas considerações, pode-se perceber que a crise do paradigma dominante – o analítico-mecanicista, fundado no conhecimento objetivista - vem dando espaço a outras perspectivas teórico-metodológicas na construção do pensamento geográfico.

As explicações científicas, as análises e a forma de compreender a realidade, o mundo, não podem mais ser as mesmas que sustentaram a ciência clássica no sistema caracterizado pela separação, pelo reducionismo, pela mecanização da vida e dos fenômenos que a envolvem. Ou ainda, como coloca Moreira (2006), caracterizado pela repetição cíclica, monótona e disciplinar do trabalho e das formas de viver, negando-se com isso, a diversidade e pluralidade de experiências e de estados de vida em todo o mundo social e natural. Aliado a essa forma de pensar e agir, outro sistema de reflexão e ação deve encontrar lugar, pois, não se podem conhecer os fenômenos geográficos analisando as partes isoladamente, negando a interconectividade que há nos fenômenos sociais, políticos, históricos, culturais, naturais (CAMARGO, 2005). É nessa perspectiva que se define, neste estudo, o foco de olhar, analisar, compreender, explicar a realidade-mundo nas práticas de ensinar e aprender Geografia na escola. Uma **perspectiva relacional** que não nega a contradição, a dialética da vida e do pensamento, o seu movimento e o olhar para as partes em suas singularidades, mas que busca pautar-se na lógica da coexistência possível em sentido de entendimento e explicação de mundo<sup>55</sup>.

O paradigma da complexidade, como visão epistêmica, firma-se se nas últimas décadas do século XX (CAMARGO, 2005; CAMARGO; GUERRA, 2007; MORIN, 2000, 2001, 2002, 2005, 2007,); não provoca apenas uma mudança na forma de pensar a lógica da realidade e de agir nela, mas exige uma mudança de atitudes que faz emergir a necessidade de uma nova ética do homem na sua relação com o mundo. Esse paradigma, tem sua gênese na Física Quântica, a partir da qual os elementos da realidade são visualizadas sob uma perspectiva de interação e interdependência, como um todo e em suas totalidades-partes.

No século XX, após o advento da mecânica quântica, a idéia de complexidade, ligada à interconectividade inerente aos processos sistêmicos, a incerteza advinda da teoria desenvolvida por Heisenberg e o

---

<sup>55</sup> Tenho clareza de que, em qualquer campo de conhecimento da realidade, há sempre limites, mas também possibilidades. Assim, mesmo tendo ciência dos limites desse modo de olhar a realidade, cabe ao pesquisador correr riscos, ao tentar construir um caminho que, pelo menos, seja coerente no modo de pensar essa efervescência de mudanças epistemológicas, dentre as quais, no âmbito da Geografia, na atualidade.

indeterminismo, entre outros fatores, trouxeram um novo patamar de compreensão da realidade. Este poderia explicar a nova dinâmica surgida com as redes e os fluxos econômicos, políticos e culturais, que tornaram o espaço geográfico um gigantesco caleidoscópio em que cada resposta é fruto de grande complexidade de variáveis que envolvem os sistemas planetários (CAMARGO, 2005, p.51).

Assim, a Geografia avança no sentido de colocar a análise da espacialidade geográfica na perspectiva das inter-relações, das **múltiplas referencialidades**, das **interconectividades**, que configuram o espaço geográfico. Nesse sentido, como proposto por Morin, o olhar da complexidade é um olhar que percebe o movimento, a dinâmica e o processo que envolve os fenômenos observados, estudados e analisados:

O complexo é o não-reduzível, o não-totalmente diversificável. O complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, um/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro. Tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano, a sociedade, a biosfera, a era planetária. Não são somente os fenômenos da superfície que são complexos; os princípios que os regem são complexos, [...] a complexidade não está apenas nas interações, inter-retroações, ela não está somente nos sistemas e organizações. Ela é a base do mundo físico (MORIN, 2000, p. 133).

A partir do que enfoca Morin a respeito do entendimento de complexidade, cabe salientar que um dos aspectos a considerar em relação à negação desse modo de pensar, diz respeito à simplificação do entendimento do termo complexidade, levando-a para o âmbito do complicado. Para isso, valem as reflexões de Ardoino (2002, p. 548):

De acordo com os usos triviais, o adjetivo *complexo* (do latim *plecto*, *plexi*, *compector*, *plexus*: tecido, trançado, enroscado, mas também cingido, enlaçado, apreendido pelo pensamento...) nem sempre é valorizante. Ele sugere, de antemão, a idéia de menor perfeição, e isso quando não acrescenta mesmo algumas nuances francamente pejorativas, pois considera-se de bom grado que o *complexo* é o contrário do *simples* e do *claro*, o que privilegia um tipo de conhecimento organizado segundo os valores da evidência e da transparência. Encontra-se postulada assim ao mesmo tempo a relativa imperfeição daquilo que é composto por comparação aos elementos reputados mais fundamentais. *Complexo* torna-se dessa forma praticamente sinônimo de complicado (construído a partir do latim *plico*, *are*, *dobrar*) e até mesmo parente do *impuro*, e realmente quase não se diferencia de adjetivos como *emaranhado*, *embaralhado*, *à espera de simplificação*.

Assim, a complexidade, como a pensa Morin e outros autores, não denota uma simplificação da forma de se olhar para um dado objeto do conhecimento, mas busca aquilo que é tecido junto, o que está em cadeia, em rede estrutural a ser alcançada, analisada, olhada desde as dimensões mais específicas e singulares às

mais amplas. A complexidade demanda olhar para o que está em interação ou em correlação. Ardoino entende que a complexidade, conforme Morin, é uma reforma no modo de pensar e conceber a realidade, não podendo ser analisada somente no nível do simples ou do simplificante. Nesse sentido, cabe destacar ainda que complexo e complicado não podem ser confundidos (ARDOINO, 2002, p.551):

[...] se por um lado o complicado permanece sendo o contrário do simples, o que não basta para comprometer sua homogeneidade, por outro lado, a complexidade não pode ser propriamente pensada sem que sejam admitidas sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural. Ela se ordena simultaneamente em diversas perspectivas contraditórias. Por isso é preciso falar de leituras plurais.

Nessa perspectiva, o complexo se direciona não a uma simplificação do objeto de análise e, sim, a uma busca pela heterogeneidade que o estrutura, pela sua multirreferencialidade ou ainda, ao contrário da lógica cartesiana (decomposição do objeto – conotação de complicado), busca-se pela sua pluralidade e heterogeneidade, pois é próprio do pensamento complexo tratar a realidade a partir da **multirreferencialidade estrutural**. Por isso, um dos princípios fundamentais para essa análise é o hologramático (relação todo-partes). Nas palavras de Ardoino, “A unidade e a diversidade devem então reencontrar-se, conciliadas no seio de uma *unitas multiplex*” (ibid., p. 552), enquanto lógica da complexidade, que segundo Morin, (2002, p. 180) “[...] nos pede para não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo [...]”, ou seja, que se busque com isso, a correlação entre o uno e o múltiplo.

Um outro foco de preocupação, que se destaca em relação à lógica do pensamento complexo, é sua validação ou reconhecimento. Morin (2002) aponta, nesse sentido, dois mal-entendidos: o primeiro diz respeito à idéia de conceber a complexidade como receita e o segundo, a idéia de complexidade como completude. No primeiro caso, Morin (ibid., p. 176) coloca o equivoco em termos de que “[...] a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação mas, que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer”; isso implica, a idéia de receita que vai dar conta de um dado programa ou um dado esclarecimento apenas. Ainda para Morin, ao contrário da idéia de esclarecimento e da ordem, a complexidade deve ser entendida como um desafio e motivação para pensar o que “[...] o real lança a nossa mente” (id.). No segundo mal-entendido, Morin esclarece que o pensamento complexo trata da incompletude e não do que é completo, no sentido

de se buscar o conhecimento multidimensional da realidade, isto porque: “[...] *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram” (ibid., p. 188). Nessa direção, a compreensão de incompletude contribui para a construção ou o desenvolvimento de um “pensamento multidimensional” (id.).

Considerando-se, nessa perspectiva, a **multidimensionalidade**, a **multirreferencialidade** do real, o pensamento complexo, não nega as diferentes faces desse real, mas procura-se olhá-las nas relações e inter-relações, haja vista que:

É preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional que, é lógico, integre e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso. A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica [uma dimensão físico-natural, uma dimensão política, uma dimensão cultural, uma dimensão histórica]. O econômico, o psicológico e o demográfico que correspondem às categorias disciplinares especializadas são as diferentes faces de uma mesma realidade; são aspectos que, evidentemente, é preciso distinguir e tratar como tais, mas não se deve isolá-los e torná-los não comunicantes. Esse é o apelo para um pensamento multidimensional (MORIN, 2002, p. 189).

Esse é o desafio que se coloca a partir da complexidade: pensar o real em suas multirreferencialidades ou multidimensionalidades que o compõem e estão em relação de estruturação e organização desse real. Assim, a Geografia como um campo científico específico, pode, a partir dessa lógica, contribuir para se pensar a realidade espacial nas relações sociedade-natureza e homem-homem. Para tanto, há de se ter ciência de que a complexidade não é e não tem uma metodologia (MORIN, 2002), mas “[...] pode ter seu método” (ibid., p. 192), e “[...] o que ensina a aprender é o método [...]” (MORIN, 2005, p.35), este pode contribuir, como destaca Morin (id.):

[...] para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

Esta opção teórica, como forma de ampliar o trabalho da educação geográfica na escola, está relacionada ao cenário de mudanças que se vive na contemporaneidade. Mudanças marcadas por transformações aceleradas no âmbito

técnico-científico, político, econômico e socioambiental - um período denominado por Santos (2006) de técnico-científico-informacional - o que demanda, em sentido de formação escolar, uma forma de pensar, que ajude o aluno a compreender as mudanças e transformações, não apenas no sentido de acompanhá-las, mas de questioná-las, de perceber como influenciam as práticas e os sistemas socioculturais na atualidade. Como afirma Moraes (2004, p. 30), “A complexidade do mundo atual requer, com urgência, uma reforma do pensamento mais sintonizada com estas novas realidades e suas respectivas demandas [...]”, haja vista que “[...] a nossa realidade já não é unidimensional como o pensamento clássico afirmava, mas multidimensional” (MORAES, 2004, p. 30). Portanto, destaca-se a importância do pensamento complexo, que segundo Morin (2001), é um **pensamento que pensa**.

A Geografia entre outras ciências, vem-se abrindo à ótica da complexidade, como destacado por Camargo (2005), Camargo e Guerra (2007), Carvalho (2004), Almeida (2004), Suertegaray (2004), Dantas (2004), entre outros – abrindo a perspectiva de um novo diálogo no interior do fazer geográfico nas escolas, apoiando a construção de um outro raciocínio geográfico dos sujeitos-alunos na educação básica e, também, na educação superior, como vem sugerindo Moraes (1997; 2004).

Nessa direção, quer-se esclarecer, neste estudo, o fato de que não se trata de adesão a uma moda teórica, caindo num certo relativismo científico, mas que busca-se um outro diálogo, outra construção científico-epistemológica no campo da Geografia escolar. Dialogar no interior da própria ciência – a Geografia - e, com isso, dialogar no contexto da geografia ensinada na escola é, nesse momento, uma necessidade; com efeito, esse paradigma, como propõem Morin (2000, 2001, 2005), funda-se na **dialogicidade**, o que implica em abertura e não em inclusuramento do pensamento.

Essa perspectiva de entendimento de mundo, permite colocar alguns princípios<sup>56</sup> que estão na base do pensamento complexo e com os quais se busca

---

<sup>56</sup> Para Moraes (2004, p. 44), baseada em Japiassú e Marcondes, princípio é entendido como um ponto de partida, uma causa primeira, “[...] o fechamento de um determinado conhecimento, uma lei geral que explica o funcionamento de algo na natureza”; considerando as contribuições de Merrieu (2005), o termo princípio é definido como substantivo comum, do latim *principium*, derivado de *princeps*; o que é primeiro no sentido de que está na origem (e não no sentido de que está no começo). O autor prossegue explicitando que a origem diz respeito ao fundamento, e não às fundações: o *fundamento* de um edifício é o projeto que permite, ao mesmo tempo, sua concepção, sua construção e a definição das condições de seu uso; as *fundações* são constituídas pelo conjunto de trabalhos de terraplanagem e de alvenaria que visam a assegurar as bases e a solidez do edifício.

estabelecer relações com a construção do raciocínio geográfico, como segue no quadro 03.

Princípios	Características	Contribuições na construção do raciocínio geográfico
1. Sistêmico ou organizacional	O <b>todo</b> possui <b>propriedades globais</b> – qualidades e comportamentos sob o efeito das restrições do todo. Esse princípio liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.	Direciona-se ao conhecimento das relações todo-parte e vice-versa, por exemplo, a relação local-global e global-local.
2. Hologramático	O <b>todo está nas partes</b> , assim como as partes estão no todo, colocando em evidência esse aparente paradoxo dos sistemas complexos.	Características específicas da parte, por exemplo, lugares estão presentes na totalidade - uma região ou país; pode se destacar aí as características econômicas, sociais, políticas, culturais, demográficas etc.
3. Círculo retroativo	Assinala que existe um ' <b>círculo construtivo</b> ' entre o todo e as partes, em que são desenvolvidas potencialidades maiores que a realidade global do sistema revela; esse princípio permite o conhecimento dos processos auto-reguladores; rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa; o <i>feedback</i> é um mecanismo amplificador - há relações de <b>inter-retro-ação</b> ; nos sistemas complexos, pequenos estímulos ou eventos podem levar a conseqüências imprevisíveis – as interações circulares são importantes para compreensão de fenômenos imprevisíveis ou caóticos em sua forma aparente; a irreversibilidade é uma característica fundamental dos	Os fenômenos sociais e naturais, por exemplo, estão imersos em processos de inter-relação causal que envolve uma série de fatores e influências, umas agindo sobre as outras, umas interagindo e retroagindo com as outras; um problema econômico numa dada região ou país, nem sempre está associado somente à queda da bolsa de valores, mas há outros elementos que agem e retroagem sobre as relações causais.

O princípio remete a uma ordem ideal, e não a uma sucessão real e cronológica. No sentido filosófico, Merrieu destaca que um princípio é “o que dá conta de uma coisa, que contém ou que faz compreender suas propriedades essenciais”. [...] É o que permite julgar a realidade e a pertinência de uma criação humana em relação ao que constitui sua razão de ser: o princípio de um hospital é cuidar dos doentes para que restabeleçam sua saúde; no que se refere a esse princípio, a qualidade da acolhida e das refeições não é indiferente, mas não justifica por si só a existência do hospital e não permite avaliar a maneira como ele vem cumprindo sua missão principal” (MERRIEU, 2005, p. 21). Assim, a partir dessas referências, neste estudo, princípio é entendido como o fundamento, a base da qual se parte para o entendimento ou a explicação de um dado objeto-fenômeno; é o que sustenta o modo de olhar para a realidade e definir procedimentos de ação, de conduta, permitindo explicar o funcionamento do fenômeno ou da conduta assumida pelos sujeitos. É a direção, o ponto de partida orientador de posicionamentos e ações.

	sistemas complexos – mudanças na organização e reorganização evolutiva dos mesmos.	
4. Círculo recursivo.	Assinala o processo de <b>autoprodução</b> e <b>auto-organização</b> ; um círculo gerador, no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz; este princípio, assim com os outros, são complementares ao princípio da retroação.	Um exemplo claro dessa idéia de recursividade está na relação de produção-auto-organização entre sociedade e humanidade. Uma produz a outra. Assim, para Morin, os indivíduos produzem a sociedade, enquanto essa produz a humanidade desses indivíduos; essa recursividade pode ser percebida ou considerada ainda, na gestão do espaço geográfico, por exemplo: o sujeito produz o espaço pelas relações de trabalho e pelo seu modo de vida e estas relações produzem o sujeito, a partir da construção de sua identidade.
5. Auto-eco-organização.	Considera as relações de <b>produção</b> e <b>troca de energia ininterruptas</b> entre seres vivos e o meio natural; são relações de autoprodução e troca de informação entre meio e seres. Esta relação nas sociedades humanas depende da cultura e da forma de organização social e, desta, com o meio “geoecológico” como define Morin (2000, p. 211).	Destaca-se o modo como a sociedade em interação com o meio natural se desenvolve nos processos de produção e auto-organização - nos diferentes espaços geográficos, considerando nesse processo, as trocas contínuas de energia; há um processo de realimentação constante nas relações entre os sistemas complexos.
6. Dialógico	Este princípio concebe a dialógica entre <b>ordem/desordem/organização</b> , considerando as inúmeras inter-retroações constantes entre os mundos físicos, biológicos, humanos; todos contemplam relações antagônicas, fontes de cisões, conflitos e riscos a sua perpetuação.	Não há separação entre uma realidade biofísica da realidade social; as relações são contraditórias, constitutivas de caos, de ordem, desordem e organização; a dialética como força de contrários, está presente na forma de olhar para essas diferentes realidades e, na forma como a partir delas, se constrói o mundo nessa relação dialógica.
7. Reintrodução do conhecimento em todo conhecimento	Estabelece as <b>relações</b> entre o <b>conhecimento simplificante</b> – analítico linear com o <b>conhecimento complexo</b> . Enquanto o primeiro impõe a disjunção e a redução, o último prescreve a reunião e a	Olhar a realidade a partir do encontro de lógicas diferentes que não se excluem, mas se complementam; assim, o espaço geográfico, não é só

	distinção; desse modo, não é o caso de abandonar os princípios de ordem, separabilidade e de lógica, mas de integrá-los; este princípio trata de ligar as partes à totalidade, de articular os princípios de ordem e desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica (são complementares, concorrentes e antagônicos).	espaço geométrico, mas é geométrico, dinâmico e complexo, onde realidades antagônicas convivem em relações de equilíbrio e desequilíbrio, produzem caos, ordem, desordem e organização.
--	---	---

Quadro 3 - Princípios do pensamento complexo: contribuições para a Geografia  
 Fonte: Organizado pelo autor a partir de Morin (2000a)

Estes princípios, portanto, servem como orientadores na construção do pensamento geográfico escolar, no sentido de se pensar a geograficidade espacial sob o ponto de vista da complexidade. Esse modo de pensar contribui para a percepção, explicação e problematização das inter-retro-ações e das múltiplas relações das estruturas sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e naturais que configuram a **multidimensionalidade do espaço geográfico**. Assim, a aprendizagem na perspectiva do paradigma da complexidade, é tomada como um processo crítico e consciente; um processo que promove o pensamento em rede, estabelecendo relações de forma analítica, explicativa e problematizante. Nesse ponto, encontra-se a imbricação entre lógica dialética e complexidade, configurando o modo de se pensar a construção do raciocínio geográfico. Camargo (2005, p. 87), ao tratar da análise do espaço geográfico, enfoca que:

a conquista da análise do espaço, sob um ponto de vista dialético e incorporado à análise sistêmica, representa para a sociedade um fabuloso avanço, tendo em vista que, historicamente, o espaço sempre foi esquecido, renegado em relação à análise do tempo. Foucault, por exemplo, já observava que o espaço sempre foi tratado como o morto, o fixo, o não dialético, o imóvel, e o tempo, ao contrário, foi a riqueza, a fecundidade, a vida, a dialética.

No sentido apresentado por Camargo, uma análise geográfica implica a relação entre o pensamento dialético (o modo dialético de analisar e compreender a realidade espacial geográfica) e o pensamento complexo. Essa perspectiva, possibilita a construção de um olhar explicativo e crítico das contradições, dos acasos, dos movimentos de tensão, de caos, de ordem e desordem nas relações sociais e, estas, com a natureza, sob o ponto de vista das redes e das interconectividades. Para tanto, cabe destacar a contribuição de Kosik (2002, p. 44),



no sentido da superação da análise fragmentária, afirmando um entendimento dialético de totalidade:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

A característica da análise complexa do espaço geográfico está na gama de variáveis e nos estados ou condições das coisas, dos fenômenos, dos objetos analisados; está na leitura das conexões de conexões estruturais, que integram a organização do espaço geográfico e, com ele, a composição da realidade em suas múltiplas dimensões, em sua totalidade estruturada – a sociedade. Nas palavras de Camargo (2005, p.63):

O processo de construção da totalidade, ou totalização, segundo a hipótese da Teoria da Complexidade, constrói-se a partir da interconectividade das diferentes variáveis que integram um determinado sistema, ou seja, a integração de mais de três variáveis tende a construir algo novo, fruto dessa combinação.

Entende-se, nessa ótica, a importância do conhecimento de cada relação social com o seu meio. Em síntese, esta é a preocupação do trabalho da Geografia escolar em uma outra perspectiva: conhecer cada rede, cada relação que se estabelece entre sociedade e natureza e como, a partir dessas relações e redes, desenvolvem-se os processos de exclusão, de degradação, de desenvolvimento ou de atraso em determinadas regiões geográficas. Para tanto, “[...] não podemos compreender a totalidade sem termos a visão de como “trabalham” as suas partes” (CAMARGO, 2005, p. 76). A consciência de mundo, como consciência cidadã, nessa linha de pensamento, é consciência das redes, das relações de relações que se tecem no cotidiano, também estruturado como um **todo dialético e complexo** - uma realidade-totalidade espiralada, em movimentos dinâmicos e correlacionais. Nesse contexto, e num sentido de complementaridade de lógicas em sentido de entendimento dessa dinâmica da totalidade social, Kosik (2002, p. 50), contribui afirmando que a totalidade:

É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a

totalidade; e justamente neste processo de correlações **em espiral** [grifos aqui] no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

Assim, na compreensão dialética da totalidade, “[...] as partes se encontram em relação [...] e conexão entre si e com o todo, mas [...] o todo não pode ser petrificado na abstração situado por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes” (idem). Portanto, “[...] no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é *apenas* um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua *criação*, estrutura e gênese” (ibid, p. 51). Como coloca Demo (2002), não pode ser complexo o que não for campo de forças contrárias, no qual estabilidade é sempre rearranjo provisório. A dialética está presente na provisoriedade, na incerteza geradora de novas certezas provisórias, sempre em relação ao que se lê da realidade na realidade.

Nos aspectos destacados por Kosik, há uma convergência importante da relação dialética-complexidade, qual seja, a idéia de **conjunto de relações**, que, no pensamento complexo, são apresentadas como **redes estruturais**, ou seja, conexões de conexões na configuração da própria realidade. Essa relação se dá no movimento de construção, desconstrução, reconstrução do real considerando-se, para isso, o princípio da recursividade, cunhado por Morin (2000). Trata-se, assim, de **uma visão dinâmica da realidade**, em sua totalidade concreta, lógica e relacional.

A partir dessa perspectiva de realidade-mundo, na próxima seção será discutido a espacialidade geográfica, com base no entendimento de espaço geográfico segundo Milton Santos e estabelecendo relações com o enfoque do paradigma da complexidade – objetivando-se com isso, focar a importância da categoria espaço geográfico na formação da consciência-cidadã.

## 2.2 ESPAÇO E ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA: CONSTRUINDO UM PONTO DE REFERÊNCIA E ESTABELECEENDO UM SENTIDO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

“O espaço não é inocente”.

Milton Santos

O espaço é uma categoria de estudo e de análise importante da Geografia científica e um conceito-chave na educação geográfica. Este conceito recebe um tratamento teórico-metodológico próprio na Geografia, enquanto ciência que estuda os fenômenos inter-relacionais da sociedade e meio natural no contexto do processo de organização dos espaços de vida e, sob o ponto de vista educacional, esse conceito é fundamental para o desenvolvimento da consciência espacial-cidadã - consciência das estruturas de organização e produção do espaço de vivência dos sujeitos, no mundo.

Como já salientado no capítulo anterior, o sujeito-aluno vive uma experiência social cotidiana, se constrói nas relações entre a objetividade e a subjetividade, entre o real e o imaginário, o concreto e o abstrato. O sujeito é sempre projeto, em um espaço-mundo real e estruturado não só pelas condições materiais de existência, mas também e, principalmente, pelas subjetivações que possibilitam um devir, uma continuidade. Nesse processo contínuo de construção, nessa possibilidade de reinvenção, os sujeitos se fazem pela própria atuação crítica e criativa, pela diferenciação de si e do outro, no **espaço-projeto** que habitam. Para tanto, é relevante focar algumas idéias sobre como se pensa as relações entre sujeitos e espaço geográfico, uma vez que esse entendimento reflete-se nas relações entre sujeito e construção do saber geográfico, nas relações entre **educação geográfica** e formação da **consciência espacial-cidadã**.

As idéias de sujeito, de consciência espacial-cidadã e cidadania, como vêm sendo construídas neste trabalho, põem-se na perspectiva da ação, de uma teoria da ação e das relações que se estabelecem entre sujeitos e sociedade, sujeitos e espaço social. Em relação à espacialidade geográfica, condição para se pensar uma cidadania espacializada, ou consciente do espaço, busca-se colocar o entendimento de espaço geográfico no nível das relações e inter-relações, para isso, pautando-se em Milton Santos (2003, 2004, 2006, 2007a, 2007b), quando focaliza as relações

entre os sujeitos e espaço, por meio das ações e dos sistemas que operam na construção do espaço geográfico; mas também em Morin (2000, 2001, 2002, 2005), Camargo (2005) e Camargo e Guerra (2007), para discutir o espaço geográfico sob o ponto de vista não só dessas relações sociais de existência e de produção de um espaço relacional, mas de colocá-lo nas inter-retro-ações, num movimento espiralado e dinâmico. Para isso, o conceito de híbrido de Santos e o princípio de holograma de Morin são fundamentais para essa outra construção de entendimento dessa categoria geográfica.

Santos elabora uma discussão sobre o espaço em **dimensão existencial**, trazendo para essa discussão a idéia de uma hibridação do espaço, ou do **espaço** como **um híbrido** e nesse contexto, colocando o papel do homem sob o ponto de vista não só da objetividade, da materialidade, mas também das pulsões subjetivas, dos imaginários, das formas de habitar o espaço no sentido de um pertencimento espacial ou de relações e interações com o espaço de vida – aproximações em parte com o que propõe a Geografia Humanista ou Cultural e a Geografia da Complexidade.

De acordo Holzer (*apud* CORRÊA 2002, p. 32), o espaço, na concepção humanista<sup>57</sup>, “[...] é uma experiência contínua, egocêntrica e social, um espaço de movimento e um espaço-tempo vivido [...] que [...] se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário”. É o espaço da arte, da criatividade permeada pelas relações afetivas, imaginárias; pela feitura de outras formas de viver, de estar e pertencer ao mundo. Já sob uma concepção crítica, o espaço é entendido como “[...] *lôcus* da reprodução das relações sociais de produção” (CORRÊA, 2002, p. 25), não havendo assim segundo Corrêa (*idem*, p. 26), “[...] por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos *a posteriori*, mas sim de formação sócio-espacial”. O espaço, nesse sentido, é entendido como palco das contradições,

---

<sup>57</sup> A Geografia Humanista, conforme Corrêa (2002) surge na década de 1970, acompanhada da retomada da Geografia Cultural na década de 1980. Paul Claval (2002, p. 25), afirma que “A gênese do novo enfoque cultural se estende por uns vinte anos, ligada ao aumento da insatisfação dos pesquisadores à procura de novas perspectivas, à influência de uma corrente filosófica, a fenomenologia, e ao esforço de atitudes cada vez mais críticas em relação à ciência em geral e às ciências sociais em particular”. Esta corrente do pensamento geográfico funda-se na busca dos significados, dos sentidos dos modos de ser e viver no espaço. Sustenta-se filosoficamente na vertente do pensamento fenomenológico e posiciona-se como uma crítica a geografia pautada nas idéias do pensamento lógico-positivista.

das lutas dos diferentes grupos sociais, como um conjunto das relações sócio espaciais:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 2004, p. 153).

O espaço é resultado das ações objetivadas do homem, mas também, é produto de suas idealizações, por isso, também é espaço-produto do sentir, do viver, do pertencer segundo os diferentes modos de ser e estar no **espaço habitado**. Nessa perspectiva, cabe destacar as idéias de Moreira (2006, p. 168), quando afirma que “O espaço surge da relação de ambientalidade. Isto é, da relação de coabitação que o homem estabelece com a diversidade da natureza. E que o homem materializa como ambiência, dado seu forte sentido de pertencimento”. E as idéias de Santos (2006, p.86): “O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido”.

Morin (2000, 2001, 2005, 2007), na lógica da complexidade, vai contribuir na construção do entendimento de espaço, a partir da idéia de **múltiplas relações** ou da **multirreferencialidade** que há entre um recorte espacial e outro – local ou global. Assim, no sentido do pensamento complexo apresentado por este autor, e pelos pesquisadores que vem tratando dessa concepção na Geografia (SILVA; GALEANO et. al. 2004; CAMARGO, 2005; CAMARGO; GUERRA, 2007), o espaço passa a ser entendido como uma tessitura, como lugar que abarca o certo e o incerto, a ordem e a desordem, nele se reconhecendo o singular, o individual, o concreto, o local e o global. O espaço, construído social, cultural, e historicamente, nessa perspectiva, não é visto e entendido como estático, mas dinâmico (SUERTEGARAY, 2004, p. 180); tem um movimento, uma mobilidade que é dada pelos sujeitos que nele vivem, nele interferem pelas suas ações e atitudes. Esse entendimento não vai se distanciar do que propõe Santos (2006, p. 38) para uma leitura da espacialidade geográfica, uma vez que [...] é pelo movimento geral da sociedade que apreendemos o movimento geral do espaço”, um movimento carregado de significados, intencionalidades e lógicas. Por isso, é importante nesse

estudo, estabelecer um diálogo entre essas lógicas na construção do entendimento de espaço. Esse movimento não é simples, é complexo, porque tecido junto, indicando uma outra possibilidade de olhar, de se perceber e de intervir no espaço habitado.

Buscar essa outra possibilidade de olhar e intervir no espaço, ao invés de negá-la, é o que pode dar um outro sentido ao modo de se entender o espaço, ou ainda, ao devir espacial nas práticas de educação geográfica; uma vez que, pela forma como se desenvolvem, também constroem espaços, são produtoras de espaço: o espaço pensado, idealizado, projetado, imaginado etc., espaço racionalizado, mas também **coabitado** (MOREIRA, 2006). Nesse sentido, a disciplina de geografia, na escola, pode exercer uma força na vida das pessoas, na vida dos sujeitos – muito mais do que aprender Geografia para estar localizado (dimensão escalar), é aprender para se situar no mundo. É, nesse contexto que se estabelece a relação entre escola-sujeitos-Geografia, isto é, o significado das práticas de ensino e de aprendizagem da Geografia escolar. Uma aprendizagem que intencionalmente volta-se para a leitura das práticas espaciais de mundo, para a formação da consciência da espacialidade geográfica, como consciência cidadã.

Milton Santos (2003, 2004, 2006), referindo-se ao espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos<sup>58</sup> e de sistemas de ações<sup>59</sup>, enfoca categorias para analisar ou pensar o espaço geograficamente, como paisagem, território, divisão do trabalho, produção do espaço, rugosidades, região, lugar, redes, entre outras:

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. [...] O conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço

<sup>58</sup> Os objetos geográficos estão sistemicamente interligados e desempenham um papel – sentido de inteligibilidade do espaço. O objeto é produto social, ou das relações sociais estabelecidas nos sistemas de ações. Assim, quando se pensa em uma consciência da espacialidade geográfica, se pensa na dimensão do entendimento e da constatação da existência de um sistema de objetos que operam na organização da vida, na produção do espaço, na sua estruturação.

<sup>59</sup> Os sistemas de ações e os sistemas de objetos na visão de Santos interagem “De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistente. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma” (SANTOS, 2006, p.63).

geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local (SANTOS, 2006, p. 22-23).

Essas categorias possibilitam o processo de leitura e de decodificação do espaço geográfico, no sentido de interpretar e compreender como ele foi e está sendo produzido, a partir das formas de organização da ação do homem pelo trabalho em nível local, regional, mundial. Assim, as categorias de análise e os processos básicos nelas envolvidas, formam um sistema que reflete “[...] a própria ontologia do espaço [...]” (SANTOS, 2006, p.23); e nesse sentido, o autor (2004, 2006), foca o tratamento das categorias espaciais numa visão dinâmica. Para isso, destaca alguns processos que são considerados básicos para esse exercício analítico: “[...] a técnica, a ação, os objetos, a norma e os eventos, a universalidade e a particularidade, a totalidade e totalização, a temporalização e a temporalidade, a idealização e a objetivação, os símbolos e a ideologia” (2006, p.23). Processos esses, externos ao espaço, que precisam ser estudados e entendidos numa perspectiva de relações, de imbricamento, de múltiplas referências.

Essa característica dinâmica do espaço a partir dos conjuntos ou sistemas técnicos<sup>60</sup>, dos objetos e dos processos que o organizam tem relação com o **tempo**; por isso, tempo e espaço são indissociáveis uma vez que “[...] a cada sistema temporal o espaço muda” (idem., p. 51), além disso, tempo e espaço, na visão de Santos “[...] se substituem numa total integração” (idem., p. 53), isto porque as formas de uso ou de modificação do planeta exigem uma organização do tempo e do espaço.

Para Santos, a questão da reciprocidade tempo-espaço nesse fluxo de mudanças contínuas, pode ser vista como uma maneira de dizer que tempo e espaço são uma só coisa, metamorfoseando-se um no outro, em todas as circunstâncias. Esse movimento dinâmico de relações entre tempo e espaço e as categorias que o estruturam num processo de organização espacial permitem entender que a espacialidade geográfica não é uma coisa em si, mas um sistema, um conjunto de lógicas estruturantes da vida e das relações que o homem estabelece com o meio, com o espaço de vivência – o geográfico. Nessa direção, a

---

<sup>60</sup> Para Santos (2006, p. 55), “O espaço é formado de objetos técnicos. O espaço do trabalho contém técnicas que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo, desta ou daquela forma, neste ou naquele ritmo, segundo esta ou outra sucessão”. Assim, os sistemas técnicos compõem o conjunto de técnicas pelas quais o homem provoca modificações no espaço geográfico, por exemplo, as mídias, os sistemas de informação etc.

lógica da relação tempo-espço no processo de desenvolvimento histórico da espacialidade geográfica se constrói por meio do trabalho, ou da ação do homem, mediados pela técnica que “[...] esconde uma teoria do tempo e uma teoria do espaço” (SANTOS, 2006, p. 54). Por isso, para Santos, a técnica – meio ou forma de transformação do espaço, pode ser fundamento de uma teoria do espaço. A técnica<sup>61</sup> é um constituinte imprescindível da espacialidade geográfica porque a constrói, é elemento de sua estrutura. Como sustenta Santos (idem, p. 29): “As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço”. E mais:

As técnicas participam na produção da percepção do espaço, e também da percepção do tempo, tanto por sua existência física, que marca as sensações diante da velocidade, como pelo seu imaginário. [...] O espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de “viver bem” (SANTOS, 2006, p. 55).

Nesse sentido, Santos (2004; 2006) aponta um elemento importante na apreensão do espaço geográfico ou da sua leitura - a existência social, considerada como a existência real da produção espacial que se dá no processo de relações sociais, implicando as dimensões culturais, políticas, econômicas e naturais, uma vez que é no interior dessas relações que se tecem, se produzem as formas, os modos de vida. O espaço geográfico passa a ser pensado, nesse contexto, sob o ponto de vista relacional, colocando no cerne dessa questão as múltiplas relações sociais e destas com o meio natural. Assim, considerando as contribuições de Santos e estabelecendo uma relação com os princípios da complexidade, já destacados ao longo deste capítulo, a característica de uma análise complexa do espaço geográfico está na multiplicidade de variáveis e nos estados ou condições das coisas – objetos, técnicas, ações, dos fenômenos ou acontecimentos que envolvem os objetos geográficos analisados; bem como na leitura das conexões de conexões estruturais que envolvem a organização do espaço geográfico e, com ele, a composição da realidade em suas múltiplas dimensões.

Um exemplo deste movimento se dá na organização do **território**. O território se organiza e se modifica, se configura pelas obras dos homens (SANTOS, 2006,

---

<sup>61</sup> O fenômeno técnico ou a técnica, para Santos é visto como uma totalidade. Assim, conforme o autor, somente o fenômeno técnico permite, em sua total abrangência, alcançar a noção de espaço geográfico.



2007a, 2007b). São as estradas, as plantações, as casas, os depósitos, os portos, as fábricas, as cidades etc. que produzem o território, o espaço, organizando, configurando e estruturando-o, a partir de uma dada consciência política, de um dado modo de vida, de uma certa forma de agir e ser dos homens. Para Santos esses elementos “[...] são verdadeiras próteses espaciais [...]” (2006, p. 62), porque modificam o meio natural e re-definem o meio social por meio da gestão territorial. Cabe então, destacar no contexto dessa discussão o sentido da ação humana ou da ação do homem sobre, no e com o espaço, que é sempre ação intencionada, motivada por algo ou alguém.

Ação e motivo para a ação - o propósito<sup>62</sup> - organizam o espaço geográfico e modificam-no ao modificar o sujeito dessa ação (SANTOS, 2006). No sentido de propósito, o espaço, pela ação humana é projeto, e este, segundo Santos “[...] inclui reconhecer de antemão o que fazer, como fazer, o conjunto de tarefas e suas etapas, isto é, sua ordem” (idem, p. 79). Portanto, o espaço geográfico é projeto, é ação intencionada, produto de um pensar, de um querer, de uma proposição. E, por isso, é espaço do homem (SANTOS, 2007a), do cidadão (SANTOS, 2007b), espaço do conviver, do coabitar (MOREIRA, 2006), espaço de mudanças e transformações (FREIRE, 2005a), espaço de pertencimento e da sociobiodiversidade. Nesse sentido, não há espaço geográfico sem homem, não há espaço pensado, produzido sem a ação daquele que o pensa e o produz. Nas palavras de Santos (2004, p. 262): “O estudo do espaço exige que se reconheça os agentes dessa obra, o lugar que cabe a cada um, seja como organizador da produção e dono dos meios de produção, seja como fornecedor de trabalho [...]”, ou ainda, no sentido de pensar os eventos geográficos ou eventos espacializados nessa relação entre ação e espaço do sujeito, o autor sustenta que “Não há evento sem ator. Não há evento sem sujeito. Nesse sentido toda teoria da ação é, também, uma teoria do evento e vice-versa” (SANTOS, 2006, p. 187).

---

<sup>62</sup> Cada ação é sempre intencional, envolvendo para isso, um esforço, um motivo. Toda intencionalidade é sempre desencadeada por um motivo, um desejo. Ao pensar no espaço produzido pela ação humana, pelas relações do homem com o espaço, pode-se dizer que também é intencional, é produzido intencionalmente por um sistema de ações, por motivos orientados. Haja vista que, no entendimento de Santos (2006, p. 78): “Um ato não é um comportamento qualquer, mas um comportamento orientado” e a ação “[...] é um processo, mas um processo dotado de propósito, [...] e no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo. Esses dois movimentos são concomitantes” (id.).

Ainda que, no atual sistema técnico e científico, há poucos pensando e muitos sendo apenas pensados (SANTOS, 2006, 2007a, 2007b) nessas relações socioespaciais, o espaço geográfico é produto e produtor de ações, por isso, há nele uma recursividade. Desse modo, é preciso que, numa outra lógica, todo cidadão possa agir e pensar o espaço como projeto de si no espaço e projeto do espaço para si com o outro: a sociedade, a cultura, a natureza, a política, a economia etc. – desafio para uma educação geográfica comprometida com a formação de uma consciência da espacialidade geográfica na dimensão da cidadania crítica e ativa. Para isso, Santos afirma a importância de “[...] distinguir entre os atores que decidem e os outros” (2006, p. 80), uma vez que para o autor, “Um decididor é aquele que pode escolher o que vai ser difundido e, muito mais, aquele capaz de escolher a ação que, nesse sentido, se vai realizar” (id.). Nesse caso, é fundamental que se pense, nesse mundo globalizado, o outro decididor representado pelas empresas trans e multinacionais que definem a forma, o conteúdo, o processo, os modos de ser e viver, a força de trabalho e a ação do homem sem que ele participe do processo decisório, com isso, inferiorizando-o, massificando-o por meio de uma imposição perversa disfarçada de sociedade global, sociedade para todos, sociedade homogênea.

Como destaca Camargo (2005, p. 127), essa “[...] nova estrutura global começa, aos poucos, a buscar um princípio legislativo (jurídico-político), sociocultural e ideológico que abranja todo o planeta. Assim, a ideologia do consumo capitalista é efetivada pelo monopólio dos meios de informação pelo globo [...]”, moldando as verdades e modificando a realidade aos interesses de grupos. São grupos, como alerta Santos (2003, p. 39), que têm um poder de decisão e se impõe por meio das diferentes faces do uso da informação, uma vez que:

O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui num dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia. O fato de que, no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas – sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder – explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos.

Por isso, Santos (2006) aponta a possibilidade de o ator assumir sua ação como motor, não apenas como veículo – o que ocorre quando há uma consciência

alienada, acrítica de si no e com o espaço geográfico, no e com o mundo, como já focado no primeiro capítulo deste estudo. O espaço determinado, pensado, organizado por uns e transformados por outros é marginal e excludente, por isso é fundamental que se tenha consciência desse processo de produção da espacialidade geográfica. Há uma lógica perversa (SANTOS, 2003, 2007a, 2007b) e esta deve ser olhada em sentido de colocar o sujeito-ator como consciente de sua força motriz na organização e produção do espaço para contrapô-la. Como já pontuando em outro momento, isto é importante porque o espaço não é produto de si, mas produzido nas relações sociais de existência.

Nesse contexto, Santos (2006, p. 80), destaca que: “A escolha do homem comum, em muitas das ações que empreende, é limitada. Frequentemente, o ator é apenas o veículo da ação, e não o seu verdadeiro motor”. Essa limitação de escolha na produção e organização do espaço, pode ser apresentada em dois âmbitos: um deles associado a limitação da consciência e o outro a limitação da própria ação. Para o autor, a consciência, no “mundo pós-moderno” (id.), está associada à distinção, com clareza, do que é bom e do que é mau e, como exemplo, cita o discurso político do mercado submisso às regras do marketing. Para Santos, “Essa limitação à consciência implica numa forma particular de tomar a ação” (idem, p.81). O outro âmbito, por sua vez, implica no entendimento de que “Depois que estamos munidos de um determinado quinhão de consciência, sabemos que as formas de ação que nos estão realmente abertas são pouco numerosas” (id). Há um paradoxo na relação consciência do espaço e ação no espaço. O homem comum, o cidadão hodierno, ator nesse contexto, se vê prisioneiro de suas escolhas, mas ainda, com possibilidades: a de projetar ou **agir propositivamente no espaço habitado** mesmo diante de suas limitações e, a partir do que indaga e lê nesse espaço. Nessa linha de pensamento, Santos trata das três formas de agir: o técnico, o formal e simbólico. Para o autor, “O agir técnico leva a interações formalmente requeridas pela técnica. O agir formal supõe obediência aos formalismos jurídicos, econômicos e científicos. E existe um agir simbólico, que não é regulado por cálculo e compreende formas afetivas, emotivas, rituais, determinadas pelos modelos gerais de significação e de representação” (idem, p.82). É neste último agir, que se encontra uma outra possibilidade de se pensar a ação do homem – ator no espaço – na forma de construí-lo, de fazer uma gestão sustentável, seja a gestão local, regional ou global

ou, ainda, a gestão das comunidades pelas suas especificidades, pelos modelos de significação construídos localmente.

Cabe destacar, no contexto dessa discussão da espacialidade geográfica que os alunos sejam levados a apreender esse potencial de ação criativa, essa possibilidade projetiva no e para o espaço geográfico onde coabita e ao qual pertence. Assim, ganha sentido uma educação geográfica que permita aos alunos não só pensarem o espaço geográfico em termos de análise criteriosa, mas que possam também, propor e organizar ações interventivas, críticas, criativas e responsáveis nessas realidades e, assim, pensar projetos para os problemas estudados; com isso, objetivando, perceberem que podem fazer escolhas e, que estas, são escolhas políticas, não são ingênuas, mas decisões intencionadas. Nessa perspectiva:

[...] o mundo aparece como construção do homem e o espaço se clarifica como um campo simbólico com toda a sua riqueza de significados. Um significado que só pode ser para o homem. Enquanto isto não acontece, a relação homem-espaço-mundo é uma duplicidade do de dentro e do de fora, até que a troca metabólica funde o homem e o mundo num mundo-do-homem (MOREIRA, 2006, p. 169).

O espaço habitado, na perspectiva apresentada, é espaço-lugar que se constrói para si na relação com o outro. Aí está a importância do lugar na formação da consciência espacial-cidadã em relação a **um agir local**. Não se trata de uma consciência localizada, mas de uma consciência da produção do lugar nas relações com o geral, com o universal. O espaço local produz o espaço global e este, por sua vez afeta o espaço local (SANTOS, 2004, 2006; CAMARGO, 2005; MOREIRA, 2006; CALLAI 2006). Em sentido de recursividade, empregando um termo de Morin (2002), pode-se entender que há um sistema de relações escalares: local-global e global-local, configurando a estrutura do que se entende por uma espacialidade geográfica. Nessa perspectiva, foca-se a importância de um saber ler, compreender e interpretar as mudanças ocorridas no espaço local - mudanças de gestão do local - sua estrutura, sua organização.

As proposições, a partir de problemáticas sociais, ambientais, culturais etc. para o local, para um determinado lugar apresentam-se como objetivo de uma educação geográfica que pensa o sentido e o significado de uma apreensão significativa da espacialidade geográfica. Como os sujeitos alunos-cidadãos de hoje compreendem, entendem, lêem ou analisam o espaço local que lhes é imediato nos processos de ensino e de aprendizagem de Geografia? Como essa leitura os ajuda

a ampliar o sentido de um entendimento da espacialidade geográfica – essa organizada por um conjunto de técnicas, objetos e ações? Que relações se estabelecem entre o local e o geral nas aulas de Geografia e como estas relações ajudam a compreender essa espacialidade geográfica no contexto da globalização? Se a consciência é intencionada, propositiva, tem projeto, o local é pensado, estruturado a partir dessas consciências, mas também da consciência simbólica, do sistema de representações e significados que se dá ao lugar, ao espaço habitado, ou chão de morada dos cidadãos.

Como afirma Santos (2004; 2006), o lugar tem uma força. É preciso então, estudar, entender, codificar e decodificar as múltiplas causalidades dessa força para potencializar o lugar e os sujeitos que nele vivem. Nesse aspecto destaca-se a importância de enxergar a relação entre os acontecimentos do local com o global, como processo de totalização e, nesse processo, o todo e partes e vice-versa são interdependentes e se relacionam continuamente. Santos (2006, p.164), é contundente em suas afirmações:

O nível global e o nível local do acontecer são conjuntamente essenciais ao entendimento do Mundo e do Lugar. Mas o acontecer local é referido (em última instância) ao acontecer mundial. Desde o nascimento, o acontecimento se inclui num sistema para o qual atrai o objeto que ele acabou de habitar. O acontecimento é a cristalização de um momento da totalidade em processo de totalização. Isso quer dizer que outros acontecimentos, levados pelo mesmo movimento, se inserem em outros objetos no mesmo momento. Em conjunto, esses acontecimentos reproduzem a totalidade; por isso são complementares e se explicam entre si. Cada evento é fruto do Mundo e do Lugar ao mesmo tempo.

O lugar, portanto, tem uma ordem própria, uma lógica própria, um modo próprio de funcionar, de ser. Mas também, o lugar é fundamental para a globalização. Quanto mais se globaliza o mundo e os lugares, mais estes últimos se individualizam. O processo de globalização torna o lugar mais individualizado, mais singularizado.

No contexto desta discussão, compreende-se que o **olhar espacial**, ou o **olhar geográfico** é um olhar para a construção social do homem pelas suas ações nas relações estabelecidas com o meio. Se a técnica e os objetos produzem um determinado entendimento de espaço, uma determinada estrutura espacial, Santos (2006) nos leva a entender que mais do que olhar para essa técnica, esse objeto, é importante que se olhe para o homem no espaço e com o espaço, por meio das suas ações e das relações que este estabelece com a espacialidade geográfica em

movimento de constante vir a ser, colocando no contexto dessa discussão as relações entre objetividade e subjetividade. Assim, o olhar espacial é **o método**, forma com a qual se olha o espaço geográfico, é o **ponto de referência** (MOREIRA, 2006) de análise e de leitura da realidade de vida dos sujeitos, da realidade-mundo. Ou ainda, como sustenta Callai (2006, p. 94), “O olhar espacial é o modo de fazer Geografia [...] é como devemos estudar a realidade. Uma realidade que tenha a ver com a vida dos alunos”, portanto, é método enquanto **visão de mundo** e, no contexto desta tese, uma visão referenciada teórica e metodologicamente em sentido de evitar os simplismos, os relativismos, as explicações pautadas no senso comum, ou apenas no que se vê na superficialidade do real. Ainda, concordando com Callai (id.):

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando.

Tendo explicitado esses implicantes no entendimento e nas relações do homem com o espaço em sentido de como ele se configura, se estrutura e de como olhá-lo, caminha-se para um aprofundamento de compreensão da espacialidade geográfica, a partir do entendimento de espaço geográfico, colocando nesse contexto, as relações entre técnicas, objetos, ações e intencionalidades. Como já apontado, Santos (2006), foca a discussão de **espaço geográfico** como **um híbrido**, a partir da **intencionalidade** colocada como um **traço fundamental** do vivido em geral. Indo a Jean Beaufret e a Husserl no qual busca a idéia de que a intencionalidade é a presença das coisas nas coisas, o autor vai definir o espaço geográfico no sentido de presentificação das coisas que o configuram, o estruturam. O **espaço geográfico** é **presentificado** em um aqui e um agora, um tempo e um momento e, essa **presentificação** é **intencionada** em cada momento, em cada tempo-espaço. Nessa perspectiva, Santos (2006) ainda vai afirmar que a intencionalidade configura cada ato ou ação do homem e ainda, que “[...] como consequência da intencionalidade, encontramos desde o início implicados na trama das coisas [...]” (idem, p. 91), uma **trama intencionalmente projetada**. Para Santos, sujeito e objeto se criam mutuamente, se substancializam. O que coloca no campo da idéia de que sujeito e objeto são inseparáveis nas ações, logo inseparáveis na produção intencional da espacialidade geográfica e, com isso,

inseparáveis na leitura dessa espacialidade, uma vez que ao fazê-la colocam sua impressão, seu ponto de visão, sua **referência pessoal e social**.

A intencionalidade define o sujeito da ação, o agente. Assim, se toda ação é intencional, toda produção espacial e as coisas – sistemas de objetos e técnicas presentes nele, são intencionadas. Nesse sentido, o espaço geográfico é produzido pela intencionalidade, ou de outra forma, a intencionalidade do sujeito produz espaços geografizando-os pelo seu enraizamento, pelo seu modo de coabitar nele, pelo pertencimento (MOREIRA, 2006). Somente o homem dá vida ao espaço – porque é produto de suas idéias, de seu trabalho, de suas ações. O espaço geográfico ganha vida pela ação do homem, por sua intencionalidade, sua forma singular e específica de viver.

É a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo, uma vida. Só a vida é passível desse processo infinito que vai do passado ao futuro, só ela tem o poder de tudo transformar amplamente. Tudo o que não retira sua significação desse comércio com o homem, é incapaz de um movimento próprio, não pode participar de nenhum movimento contraditório, de nenhuma dialética” (SANTOS, 2006, p. 109).

Santos ajuda a pensar na dimensão das relações, no entendimento das questões que envolvem a Geografia e com ela, a espacialidade geográfica, ao colocar em relação as técnicas, os objetos, as ações e a intencionalidade. Não há uma separabilidade, uma fragmentação das formas de olhar para a espacialidade geográfica, mas uma visão de conjunto, de sistema, uma vez que “[...] o importante é realçar a inseparabilidade entre ação e objeto, para afirmar, como estamos fazendo, que o tema central da geografia não é separadamente os objetos, nem as ações, mas objetos e ações tomados em conjunto” (idem, p. 94). Nessa **produção intencional e relacional**, os objetos sociais, mas também geográficos, porque espacializados, participam de uma rede, de um processo metamórfico de mudanças e transformações do, no e com o espaço. Novas produções espaciais vão surgindo conforme o movimento dessas teias ou redes que se estruturam nas relações entre fixos e fluxos espacializados (SANTOS, 2004, 2006). Nessa direção, como sustenta Camargo (2005, 153):

Uma interconexão em pequena escala forma, assim, um sistema, ou um subsistema; suas respostas, no espaço-tempo, poderão ser enviadas a outros subsistemas, então estendendo o sistema e gerando uma nova resposta, que irá atravessar outros sistemas, e assim, sucessivamente, até atingir o grande sistema planetário.

E como destaca Moreira (2006, p. 159):

A organização em rede vai mudando a forma e o conteúdo dos espaços. [...] Uma vez que muda de conteúdo - já que ele é produto da história, e a história, mudando, muda com ela tudo que produz -, o espaço geográfico muda igualmente de forma. A forma que nele tinha importância principal no passado, já não a tem do mesmo modo e grau na organização no presente.

Para tratar dessas relações entre objetos e espaço ou os sistemas de objetos, sistemas de ações, Santos vai ao físico D. Bohm (1959), para afirmar que “uma coisa não pode existir à parte do contexto” (idem, p. 97); nesse sentido, colocando o mesmo foco em relação ao espaço geográfico, pode-se afirmar que este, por sua vez está em relação com outros contextos, como afirma Santos (id.): “Uma geografia apenas interessada num determinado tipo de objetos ou numa determinada idade dos objetos não seria capaz de dar conta da realidade, que é total e jamais é homogênea”. Eis a tese da **multidimensionalidade do espaço**, das múltiplas relações que se estabelecem entre um determinado lugar e outros, por seus conjuntos de técnicas, objetos, ações e intenções, pelas suas formas, estruturas, funções e processos. Tese que se apresenta como ponto de referência na construção do olhar sobre e para a espacialidade geográfica. Assim, cabe pensar que a espacialidade geográfica é multidimensional, relacional, é interconectada, imbricada em um sistema de relações de múltiplas causalidades; por isso, é **espacialidade multireferencial**, colocando todo e parte em relação constante e dinâmica. Nesse contexto, coloca Santos (2006), a partir das contribuições de Berri e Prakasa (1968), que: “[...] a rede do espaço é uma série de redes interdependentes e superpostas, onde mudanças numa afetam as demais [...]” e em sentido de ampliar esse entendimento, Santos ainda sustenta que “[...] é indispensável precisar que as redes são também humanas, formadas, inseparavelmente, de objetos e ações [...]” (2006, p.98). Isso não se diferencia do que propõe Morin (2002, 2007) para pensar o espaço geográfico, a partir dessas redes, dessas **inter-relações de causalidades múltiplas**. Há uma **visão de interdependência** entre as formas espaciais e a vida – conjunto de relações sociais estabelecidas entre homens e espaço, homem e meio. Camargo (2005, p. 113), explicita esse movimento, afirmando que:

A partir dos diferentes fluxos que o envolvem, o espaço geográfico atual é submetido constantemente a diversas redes materiais e imateriais, e a processos e funções distintas que fazem seus elementos serem mutantes, em que a ação e os objetos combinam-se sistemicamente, refazendo



padrões de organização a partir de interconectividades de escalas que envolvem o internacional com o local.

Santos (2006) contribui nesse sentido de **referencial** para olhar o espaço geográfico, afirmando que **sociedade** e **natureza** requerem uma **explicação em conjunto**, não uma separação entre um e outro: “Já que a realização concreta da história não separa o natural e o artificial, o natural e o político, devemos propor um outro modo de ver a realidade, oposto a esse trabalho secular de purificação, fundado em dois pólos distintos”. (idem, p. 101). Para tanto, o autor lança a **idéia da simultaneidade**, da **hibridação dos conceitos**. Na visão de mundo atual, os conceitos também já não são totalmente puros, mas híbridos, afetados por outras lógicas<sup>63</sup>. Assim, o espaço geográfico é um híbrido pelas redes, pelas relações que nele se estabelecem e que são relações de complementaridade e ao mesmo tempo, contraditórias, mas que estão operando em sincronia, de forma simultânea na constituição espacial, na configuração espacial atual.

Sob esse foco, cabe destacar o papel das categorias conceituais que operam em concomitância nessa análise da espacialidade geográfica – conjunto de objetos e ações presentes em escalas regional, local, na paisagem, no território, na natureza etc.; essas categorias espaciais, concordando com Santos, não se pode ver separadamente, uma vez que: “A idéia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa idéia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (idem. p. 103). Caminha-se, então, para um entendimento do espaço geográfico na perspectiva da totalidade onde as partes estão em relação mútua na totalidade e esta em relação constitutiva com as partes. Nesse ponto, Santos (2006) vai a Morin (1990) para afirmar que “[...] o Todo é maior que a soma de suas partes” (idem, p.116). Assim,

---

<sup>63</sup> A idéia de pensar o espaço geográfico nessa dimensão do conceito híbrido – do diálogo entre matrizes epistemológicas, pode potencializar o olhar sobre a espacialidade geográfica, como ela está organizada e como se estrutura ao longo do processo histórico. A idéia de hibridação nos abre possibilidades para um diálogo sobre essa categoria – o espaço geográfico – a partir de duas matrizes com focos distintos, mas complementares: a Geografia Crítica e a Geografia da Complexidade. Uma com seu pólo epistemológico construído em torno da teoria crítica e a outra com o pólo construído em torno da teoria fenomenológica ou da hermenêutica fenomenológica. Essas matrizes contribuem de forma significativa para interpretar, analisar, ler o espaço geográfico no período contemporâneo, na educação geográfica, a partir de sua potencialidade relacional, das interconectividades que são produzidas, das redes formadas pelos sistemas de ações e sistemas de objetos, pois como sustenta Santos, “todo sistema e toda estrutura devem ser tratados como realidades “mistas” e contraditórias de objetos e de relações que não podem existir separadamente”. (2006, p.102).

ao tratar da totalidade estruturada, no sentido de pensar o espaço geográfico, Santos (idem, p. 119) afirma que: “A totalidade estruturada é, ao mesmo tempo, uma totalidade “perfeita”, acabada, um resultado e uma totalidade *in-fieri*, em movimento, um processo. [...] devemos distinguir a totalidade produzida e a totalidade em produção, mas as duas convivem, no mesmo momento e nos mesmos lugares”. Sob esse enfoque,

[...] o espaço, sendo a própria totalidade, foge do ideário do espaço absoluto, não se constituindo em uma mera abstração newtoniana, em que os eventos se desenvolvem. O espaço geográfico dimensiona-se interna e externamente como uma teia de inter-relações que une o social ao natural, formando um único elo, dinâmico e complexo (CAMARGO, 2005, p.107).

Essa lógica ou raciocínio apresentado por Santos não difere da lógica apresentada por Camargo (2005) e Camargo e Guerra (2007) na Geografia da Complexidade, na medida em que o espaço geográfico, enquanto totalidade, seja analisado a partir da apreensão de seus movimentos, nos quais há diferentes lógicas espaciais convivendo em constante processo de inter-relação. Assim, a visão de mundo se amplia, onde se passa a ler, perceber, interpretar o espaço, a partir das inter-relações, que se dão também nos processos contraditórios, nos movimentos dialéticos. É importante que se atente para o fato, de que a realidade está em movimento dinâmico, caótico, organizado e desorganizado, enquanto um todo estruturado e estruturante.

Assim, trata-se de olhar para o espaço como **totalidade estruturada e estruturante**, como um híbrido em constante construção, fazendo-se na e com a história dos homens. Nesse contexto, o todo passa a ser entendido não somente como a realidade social, mas como a estrutura espacial, haja vista que todo e partes estão em movimento de interdependência. Ao mesmo tempo em que são contraditórios entre si, são complementares.

A totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização, [...] toda totalidade é incompleta, porque está sempre buscando totalizar-se. Não é isso mesmo o que vemos na cidade no campo ou em qualquer outro recorte geográfico? Tal evolução retrata o movimento permanente que interessa à análise geográfica: a totalização já perfeita, representada pela paisagem e pela configuração territorial e a totalização que se está fazendo, significada pelo que chamamos de espaço (SANTOS, 2006, p. 119).

Como salienta Santos (idem, p. 120), “O processo pelo qual o todo se torna um outro todo é um processo de desmanche, de fragmentação e de recomposição,

um processo de análise e síntese ao mesmo tempo. Trata-se de um movimento pelo qual o único se torna múltiplo e vice-versa”. Esse é um dado fundamental. Para conhecer o todo é preciso ir às partes, entendê-las, separá-las, fazer uma análise verticalizada, em profundidade, do que são, como se constituem, como estão em relação aos objetos, ações e coisas que as compõem - os conjuntos espaciais que as estruturam. Nesse sentido, a fragmentação não é um problema quando ela vai permitir um olhar aprofundado sobre uma dada realidade, mas é importante trabalhá-la, enquanto processo, sempre em relação com a totalidade, uma vez que, o que acontece e por que acontece, onde e quando é um movimento dinâmico e que não está dissociado da totalidade da qual é parte. É preciso ir as partes para entender o todo e ir ao todo para explicar as partes (SANTOS, 2004, 2006; CAMARGO, 2005; MORIN, 2001, 2002, 2005; CAMARGO; GUERRA, 2007). Como destaca Santos (2006, p. 120):

O todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo. Essas duas verdades são, porém, parciais. Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização.

Nesse sentido, como exemplo, a quebra da bolsa de valores em um dado país, reflete-se em problemas econômicos em muitos outros países; mas, para entender esse fenômeno separado é preciso colocá-lo no contexto e nas relações com o conjunto, com o universal, haja vista que as causalidades são múltiplas. Em sentido de metamorfose do espaço, Santos afirma que esse processo torna a unidade múltipla e a multiplicidade, uma – o espaço geográfico, um híbrido.

Essa dinâmica da espacialidade geográfica se amplia, a partir do entendimento de sentido de um evento, no campo geográfico. Assim, para discutir essa idéia, Santos (2006) vai a matrizes teóricas com focos diferentes, colocando nesse contexto, a discussão de Morin para quem o “evento é a singularidade”; Russell, que afirma que “os eventos não se repetem”; e Lefebvre, contribuindo com a idéia de “momento”, à qual Santos vai associar a idéia de evento; e Bachelard, com a idéia de que os “instantes são absolutos”, daí sua irreversibilidade. Para Santos os **eventos** e os **momentos** são **irreversíveis**, não se repetem, não voltam a acontecer. Nesse contexto, ampliamos o entendimento das dimensões que estruturam a espacialidade geográfica, reforçando a importância da leitura desta nos espaços de aulas pelos sujeitos-alunos e professores considerando, para isso, os

eventos pertinentes e seus estados de irreversibilidade. Santos chama a atenção para o fato de faltar na Geografia uma referência explícita ao evento como categoria de análise. Por exemplo, os eventos que ocorrem em uma cidade, um lugar, uma região - eventos estes, sociais, físicos, políticos, culturais etc. Assim, a análise espacial se daria também, pela “[...] percepção do movimento conjunto das coisas e dos eventos”. (idem, p. 146).

Santos (2006) distingue os eventos naturais dos sociais ou históricos. Os **eventos naturais**: - a queda de um raio, o começo de uma chuva, um terremoto - resultam do próprio movimento da natureza, isto é, da manifestação diversificada da energia natural. É assim que a natureza muda pela sua própria dinâmica. Os **eventos sociais ou históricos** - a chegada de um trem, um comício, um acidente de automóvel - resultam da ação humana, da interação entre os homens, dos seus efeitos sobre os dados naturais. Nos eventos sociais é o movimento da sociedade que comanda a construção da espacialidade, através do uso diversificado do trabalho e da informação. Os eventos históricos supõem a ação humana, “[...] também são idéias e não apenas fatos. Uma inovação é um caso especial de evento, caracterizada pelo aporte a um dado ponto, no tempo e no espaço, de um dado que nele renova um modo de fazer, de organizar ou de entender a realidade” (idem, p. 147-148).

Pode-se ampliar o entendimento dos eventos naturais, sociais e históricos, colocando nesse contexto, em termos de leitura-análise da espacialidade geográfica, os eventos socioambientais, hoje, marcados pelas mudanças globais determinadas pelos sistemas econômicos, políticos, éticos, técnicos, científicos e culturais. Para tanto, um dos principais elementos de análise desses eventos é a **escala**, haja vista que os eventos ocorrem em diferentes escalas e extensões. Para Santos a escala é “[...] um limite e um conteúdo, que estão sempre mudando, ao sabor das variáveis dinâmicas que decidem sobre o acontecer regional ou local” (idem, p.151). Nessa direção, aponta para avançar na noção de **escala do acontecer**, para a noção de **escala geográfica** – relação com os **recortes espaciais**. Pois, “É através do evento que podemos rever a constituição atual de cada lugar e a evolução conjunta dos diversos, lugares, um resultado da mudança paralela da sociedade e do espaço” (idem, p.155).

O **valor social do evento**, segundo Santos vem de sua **existência relacional**. Ou seja, os eventos não estão isolados, eles apresentam relações com

outros eventos, outros lugares, outras escalas - eles são dinâmicos. Com isso, Santos chama a atenção para pensar os eventos como fluxos, como provocadores de movimentos, como dinâmicas no espaço geográfico. Ou ainda, pensar o evento como um nó, como um lugar de encontro. Nesse contexto, Santos afirma que há níveis de existência do evento e, estes estão representados pelo local e pelo global. Nesse ponto, o autor destaca que “Um evento é a causa do outro” (idem, p.162). Com isso, aponta-se a necessidade de entendimento das inter-relações entre os eventos. Por isso, Santos salienta, que “não basta analisar eventos isoladamente, se não desintegramos sua estrutura, isto é, seu padrão” (p. 163). E continua o autor, “Os eventos são individuais, mas não há eventos isolados. Eles são inter-relacionados e interdependentes e é nessas condições que participam de situações. Na realidade, somente há situações porque os eventos se sucedem, ao mesmo tempo em que se superpõem e interdependem” (id.). Foca-se no contexto desta discussão, a importância de fazer uma análise geográfica, colocando mundo e lugar, global e local em **relações de interdependência**.

Sob esse olhar, Santos sustentando-se em Leibniz vai afirmar que “o espaço é a ordem das coexistências possíveis” (idem, p. 159); coexistem lógicas, objetos, idéias, ideologias, sujeitos, ações, coisas. Daí a importância de uma leitura da espacialidade geográfica, que não se prenda a uma única lente, mas que possa, pela lógica da coexistência, interpretar as múltiplas relações espaço-temporais, a partir dos conjuntos teórico-metodológicos que em dado momento histórico, lhes seja possível e adequado. E, nesse sentido, não se trata de uma superposição de lógicas, mas de **uma dialógica** em vista do entendimento de um dado objeto ou de um dado evento geográfico, ou de um evento geografizado, se utilizarmos o modo de Santos, ao se referir ao espaço e as suas categorias. Assim, não é o conjunto teórico-metodológico que vai definir a forma do olhar espacial, mas o espaço que, por sua vez, fará essa definição, como já colocado quando se fazia referência aos objetos e sua relação com o espaço: “O espaço é que reúne a todos [objetos], com suas múltiplas possibilidades, que são possibilidades diferentes de uso do espaço (do território) relacionadas com possibilidades diferentes de uso do tempo” (id.).

No contexto desta discussão, salienta-se a necessidade, hoje em dia, de uma outra forma de reconstruir os conceitos essenciais da Geografia ou, as **categoriais espaciais de análise**, com as quais ela opera; pois, como enfoca Santos (idem, p. 330):

Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A consciência *pelo lugar* se superpõe à consciência *no lugar*. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história.

É necessário a produção de uma nova consciência e com ela, um outro jeito de pensar o espaço geográfico em sua dimensão de espacialidade geográfica – relações entre sistemas de ações, sistemas de objetos e intencionalidades. Esse modo de conceber a realidade, o mundo, o espaço geográfico e a vida em sua totalidade, como afirma Camargo (2005, p. 88), é “[...] um salto qualitativo somente encontrado na ciência geográfica”. Um salto que queremos também na escola, nas práticas educativas de Geografia com os sujeitos-alunos - uma forma de olhar, capaz de compreender as relações que se estabelecem na organização do espaço geográfico entre sociedade e natureza. Assim, para que este olhar seja aguçado, é fundamental compreender quais conceitos e temas formam redes relacionais e, com isso, atribuir diferentes sentidos e significados aos processos de ensinar e aprender Geografia na escola. Estas redes serão foco das discussões na próxima seção.

### 2.3 OS SABERES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: TECENDO UMA REDE DE CONCEITOS E TEMAS VOLTADOS À COMPREENSÃO DA ESPACIALIDADE GEOGRÁFICA

“A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) [...]”.

Bernard Charlot.

Uma rede, no âmbito das dinâmicas do espaço geográfico, como conjunto de elementos que estão em interação e inter-relação, em movimento de interconectividade (CAMARGO, 2005; CAMARGO; GUERRA, 2007), não só revitaliza-se enquanto construção histórica e cultural, como amplia seu significado sob a perspectiva de um constante questionamento. Nesse sentido, as perguntas: o quê é significativo aprender em Geografia? e que conceitos e temas dão base epistemológica à construção do saber geográfico escolar, no contexto da contemporaneidade? colocam-se como fundamentais nesse processo.

Para os sujeitos-alunos viverem plenamente sua condição de sujeitos-cidadãos, conscientes da espacialidade geográfica, é preciso que possam compreender e apreender que vivem numa dada realidade, em um dado contexto, numa cotidianidade e que esse viver está marcado pelas ações e interações, que o constroem como tal. Assim, o objeto de aprendizagem da Geografia escolar – o espaço geográfico – envolve conceitos e temas inter-relacionados, que contribuem para que os sujeitos-alunos possam entender sua realidade e explicá-la - tendo como subsídios também categorias de outras ciências correlatas - no sentido de ser e pertencer ao mundo como sujeito-cidadão, situado histórica e socioculturalmente. Sob esta ótica, está em questão a identidade de cada sujeito, enquanto habitante de um determinado lugar, de uma dada região, de um território, capaz de apreender as redes e conexões que formam a estrutura sócio-cultural e natural de um espaço habitado. Nesse sentido, levanta-se uma questão fundamental: os saberes que vêm sendo construídos no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia, estão contribuindo para que os sujeitos em escolarização entendam o mundo e atuem nele como cidadãos? Como salienta Pontuschka (1996, p. 60), “Faz-se necessário questionar os conteúdos geográficos que estão sendo ensinados e os métodos utilizados perguntando-se sempre se o saber ensinado está realmente a serviço do aluno/cidadão”.

Para tanto, é fundamental que o conhecimento geográfico seja trabalhado em sua cientificidade e por meio de processos que possibilitem esse tratamento. Um tratamento que se reflete na valorização da Ciência Geográfica, por meio da Geografia ensinada nas escolas:

Para fazer compreender quais são os problemas fundamentais que coloca o ensino da geografia e a importância das lutas, parece-me indispensável lembrar isso: a geografia já existia bem antes que aparecesse, no século XIX, sua forma escolar e universitária. Desde há séculos, desde que existem os mapas, ela é um saber indispensável aos príncipes, aos chefes de guerra, aos grandes comissários do Estado, mas também aos navegadores e aos homens de negócios, ao menos para aqueles cujo espírito de empreendimento se exerce além do quadro espacial que lhe é familiar. Essa geografia que eu chamo *fundamental* está hoje mais ativa e mais precisa do que nunca (nem que seja por causa das observações fornecidas pelos satélites), mas ela é discreta, às vezes secreta, e destinada, como o é, aos estados-militares ou financeiros, ela permanece ignorada do grande público, como acontece também com os professores de geografia. Mas estes deveriam explicar, localizar os grandes mecanismos e as principais relações de força (LACOSTE, 2006, p. 251).

Essa Geografia, sinalizada por Lacoste, está muito viva na análise e compreensão de algumas dimensões das estruturas que organizam o mundo: na **dimensão econômica** (nas multinacionais, nos mercados nacionais, multinacionais e transnacionais) e, assinala Camargo (2005, p. 127):

Na estruturação da internacionalização do capital, encontramos o planeta transformando-se em uma grande empresa global, onde se identifica e se generaliza o processo produtivo, subordinando o mercado, a força do trabalho, o planejamento governamental e toda a ordenação do território a essa nova ordem de expansão das grandes empresas capitalistas pelo planeta.

Essa Geografia dinâmica está ainda muito presente e viva, na **dimensão política**, nos conflitos territoriais, nas conquistas regionais ou em suas divisões, nos acentuados totalitarismos, no terrorismo etc.; na **dimensão natural**, como abalos sísmicos de grandes proporções, acentuadas erupções vulcânicas etc., nos problemas ambientais como aquecimento global, efeito estufa e a precipitação de violentos furacões; na **dimensão humana** - nas grandes concentrações populacionais, nos altos índices demográficos, nas preocupações com a crescente mudança no mundo do trabalho, na organização científica e tecnológica, que afetam a humanidade, entre outras mais que poderíamos estar sinalizando; na **dimensão cultural** – na diversidade social das cidades, estados, países e mundo em uma visão multicultural. Uma Geografia muito viva e muito presente na mídia, no cotidiano das pessoas. Ela adentra os espaços escolares, por isso, é fundamental aos professores-geógrafos um **instrumental teórico-conceitual** para compreendê-la.

Nas palavras de Vesentini, pode-se pensar uma Geografia escolar em que os processos de ensino e de aprendizagem voltem-se ao entendimento de que “Os grandes problemas a serem enfrentados, inclusive, sob a ótica da sobrevivência do sistema [mundo], são em número crescente de escala planetária, desde o meio ambiente até os fluxos e conflitos culturais, econômicos jurídicos, tecnológicos etc.” (VESENTINI, 2001, p. 22). Para que esse entendimento ocorra, nas palavras do autor: “[...] é extremamente importante, muito mais que no passado, que haja no sistema escolar uma(s) disciplina(s) voltada(s) para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais” (idem).



Essa necessidade de compreensão das questões atuais, pelos educadores e educandos, decorre dos movimentos contextuais, marcados pela cultura que, em sua dinâmica (SACRISTÁN, 2002; MACLAREN, 2000), flexibilizam a organização e o desenvolvimento da sociedade. Esse fenômeno distingue os traços de uma cultura que não se apresenta cristalizada, estática, mas em mudança - o que ajuda a explicar a forma de ser e existir dos fenômenos geográficos, a serem estudados na escola, principalmente, considerando-se as relações entre cultura, escola e sociedade: o lugar como pequena estrutura pode, em rede, transformar toda a macrodinâmica estrutural com a qual está relacionado (CAMARGO, 2005). Isto porque – como já focado - as coisas estão interligadas e não separadas, estão interconectadas e não disjuntas, fragmentadas no mundo (MORIN, 2000, 2002; CAMARGO E GUERRA, 2007; DANTAS, 2004). O modo de agir e pensar dos sujeitos, nessa realidade construída a partir de uma base conceitual e temática, não pode ficar centrado na fragmentação, na separação da realidade.

A Geografia fragmentada - ensinada nas escolas durante muito tempo - subsidiada pelos recortes conceituais ou temáticos da Geografia Física e da Geografia Humana, precisa ser outra, precisa ser a Geografia das relações e interconexões. A figura a seguir retrata a separação entre essas duas vertentes da Geografia e a relação com as ciências afins ou os ramos da Geografia (ANDRADE, 1981).

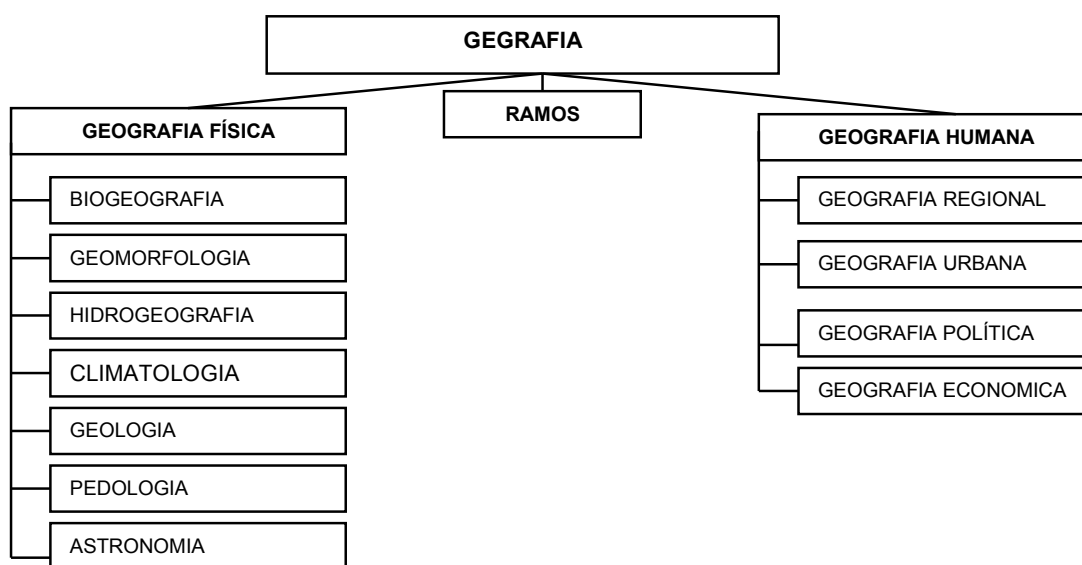


Figura 5 - Divisões entre Geografia Física e Humana  
Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Andrade (1981)

Essa divisão também provoca uma divisão na forma de tratar os conteúdos e conceitos geográficos na escola: conceitos e temas trabalhados de forma parcelar e estanques, sem estabelecer as relações do meio natural com a dinâmica humana. Ora se ensinam aspectos físicos do mundo, ora aspectos humanos, políticos ou econômicos etc. Nesse sentido, é relevante atentar para os dados discutidos por Kaercher (2004, p. 255) em sua tese:

[...] paradoxalmente, para dar aula, para explicar o mundo para os alunos, para sermos 'didáticos', nós separamos GF e GH!! Esta concepção epistemológica está tão arraigada que já é automaticamente incorporada na maioria das aulas. Algumas escolas reservam, por exemplo, o 1º ano do EM para a GF, porque "ela vem antes, ela é a base sobre a qual nós humanos nos assentamos", e, somente no 2º ano ao falar dos seres humanos, ou melhor, de população. Essa percepção apriorística, quando rígida, - 1º a GF, depois a GH, mas raramente o inverso - pelo menos no EFM, mais atrapalha do que ajuda o aluno a entender o mundo. Parece-me que só para nós, professores de Geografia, essa divisão GF-GH seja importante. Afinal, não há aluno, que andando pela sua cidade, vá pensar o seu espaço em esquemas do tipo 'aqui está o relevo', 'ali está a vegetação', ou 'lá está a população'.<sup>64</sup>

No espaço geográfico os fenômenos e objetos de estudo não se colocam dessa forma - fenômenos físicos separados dos fenômenos humanos - há uma relação entre ambos. Nas palavras de Camargo (2005, p. 135), há "[...] diferentes interconectividades, que envolvem o homem e a natureza, ou melhor, que demonstram como cada lugar e sua sociedade se relacionam com o meio natural [...]".

Na visão fragmentada do conhecimento geográfico, ainda que haja uma verticalização em termos conceituais e temáticos dentro de uma mesma vertente, por exemplo, na Geografia Física, esta ação direciona o olhar do sujeito e o seu raciocínio geográfico apenas para um determinado ângulo. A figura 06, procura mostrar esse movimento, explicitando um recorte na Geografia Física, a partir da Climatologia. Apesar de que apresente uma rede significativa de conceitos e temas, a rede construída limita o olhar do sujeito, por ser unidirecional.

---

<sup>64</sup> No tratamento dos dados levantados por Kaercher - GF significa Geografia Física, GH significa Geografia Humana, EM significa Ensino Médio, EFM significa Ensino Fundamental e Médio e, P4 significa Professor 4.

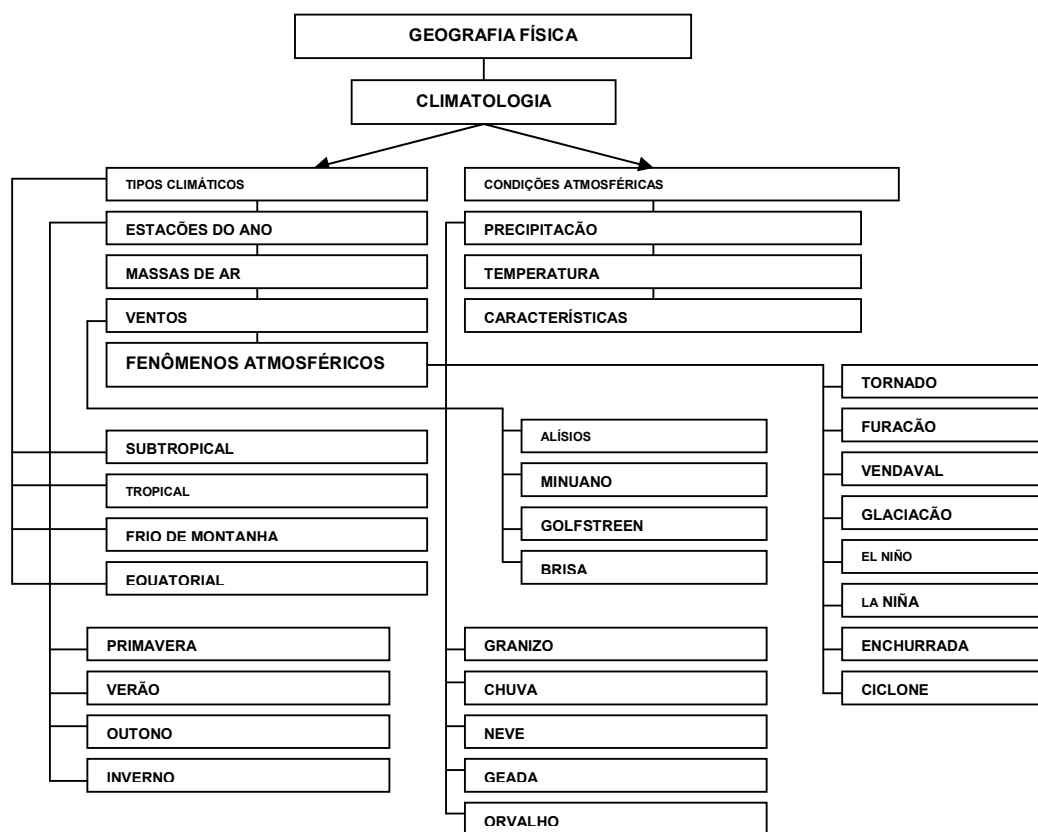


Figura 6 - Rede de temas e conceitos em um recorte da Geografia Física  
 Fonte: Organizado pelo autor, a partir dos livros didáticos de Vesentini e Vlach (2004)

Esses fenômenos físicos, transformados em temas no ensino e na aprendizagem de Geografia escolar, apresentam-se em interação, mas as relações e influências na vida do ser humano e na transformação do espaço geográfico, parecem não ter lugar nesse fragmento da realidade, sob o ponto de vista de uma análise relacional, conectiva e multidimensional. Essa é ainda a visão de um espaço absoluto, onde o homem moderno:

[...] torna a natureza um elemento à parte, exterior à sua existência, pois a idéia do espaço absoluto, associada à teoria da totalidade como uma máquina, cujos elementos constituem o somatório interno de suas partes, garante ao modo de produção dominante a contínua exploração e transformação dos recursos naturais. Fragmentando a natureza, o modo de produção dominante tem a possibilidade de imobilizar os processos sistêmicos, transformando-os em pedaços da totalidade, e, assim, a exploração de um recurso isolado, ou mesmo um problema ambiental específico, torna-se apenas um elemento a ser substituído, domado pela tecnocracia (CAMARGO, 2005, p. 89).

Outra característica dessa forma de ver o espaço, é olhá-lo sob a ótica da Geografia Econômica. Novamente fragmenta-se o já fragmentado. Uma outra rede

de conceitos decorrente desse processo é estruturada, mas sua contribuição na construção do raciocínio geográfico do aluno ainda é parcelar.

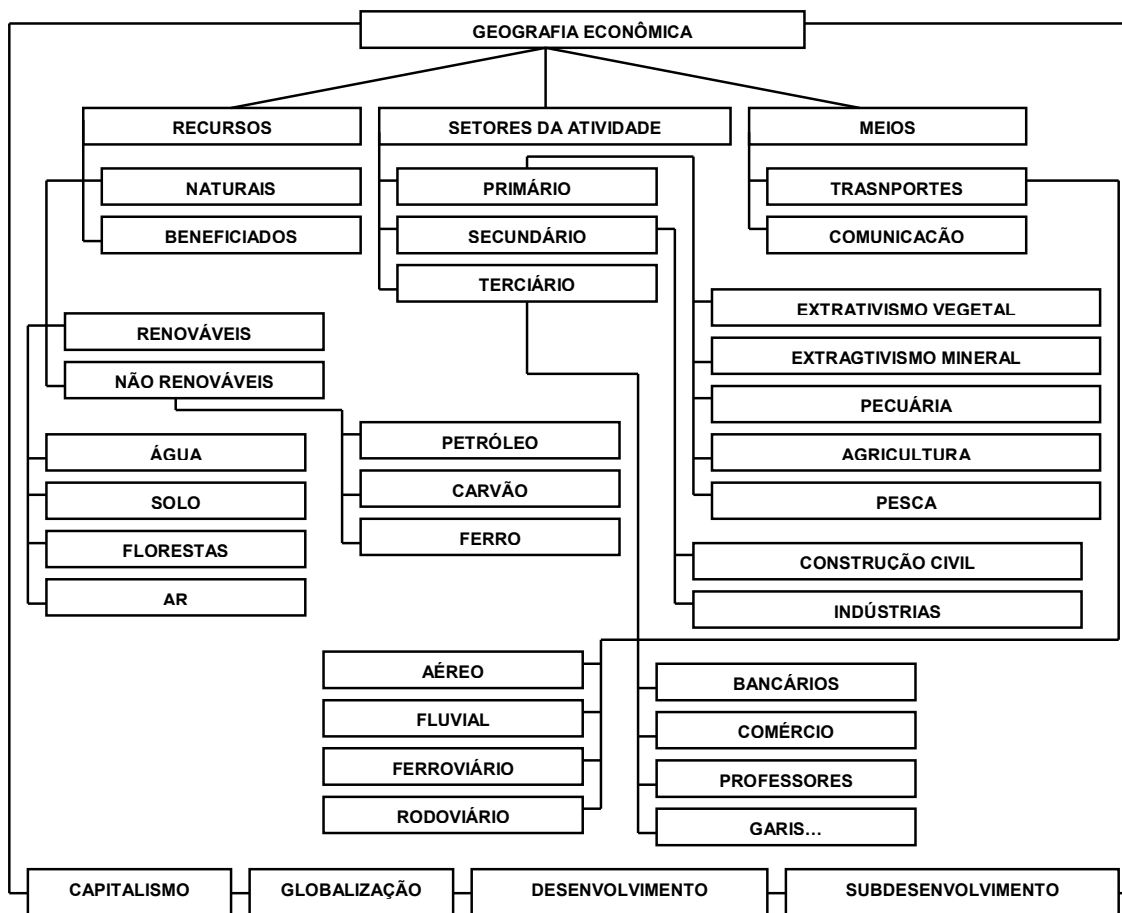


Figura 07. Rede de temas e conceitos em um recorte da Geografia Econômica  
 Fonte: Organizado pelo autor, a partir dos livros didáticos de Vesentini e Vlach (2004)

Os conceitos e temas apresentados na figura 07, apenas se relacionam entre si num recorte da realidade – Geografia Econômica. A ótica unidimensional não permite ainda, a multidimensionalidade no estudo do fenômeno. Nessa visão de espaço, a natureza é recurso e o homem apenas produto do meio, não seu produtor. A ótica economicista presente, na análise geográfica, é a da mais valia, “[...] ideologicamente necessária à expansão capitalista [...]” (CAMARGO, 2005, p. 99), como queria a Geografia Teorética, surgida em meados da década de 1950. Com o surgimento de outras correntes no pensamento geográfico, a partir das décadas de 1970 e 1980, como enfrentamento a esse pensamento redutor e capitalista, as redes conceituais que se formavam estavam sendo analisadas mais sob um enfoque

histórico-sociológico do que espacial e, nesse sentido, ficando ainda a desejar, a análise das relações sociedade-natureza (idem. p. 101-103).

A Geografia em sua nova fase – Geografia Crítica - não se ocupou apenas das questões sociais, ou das ocupações do homem na transformação da natureza: “O chamado meio natural toma um novo relevo, pois, por mais social que seja o espaço geográfico, ele também é manifestadamente físico: é o espaço das cidades, dos campos, das estradas e das fábricas” (CAMARGO, 2005 p. 103).

Ainda que a análise espacial tenha avançado, na linha de raciocínio da Geografia Crítica, o problema da segmentação espacial pode estar presente de outra forma no processo de ensino, nas escalas de análise espacial: regionalização, divisão territorial, lugar, cidade, campo, área urbana, área rural, microrregião, macrorregião etc. - partes de uma totalidade, analisadas em fragmentos, aos pedaços. A figura a seguir foca essa rede recortada na regionalização - separada dos aspectos físicos e pouco articulada aos aspectos humanos como sinalizou Kaercher (2004).

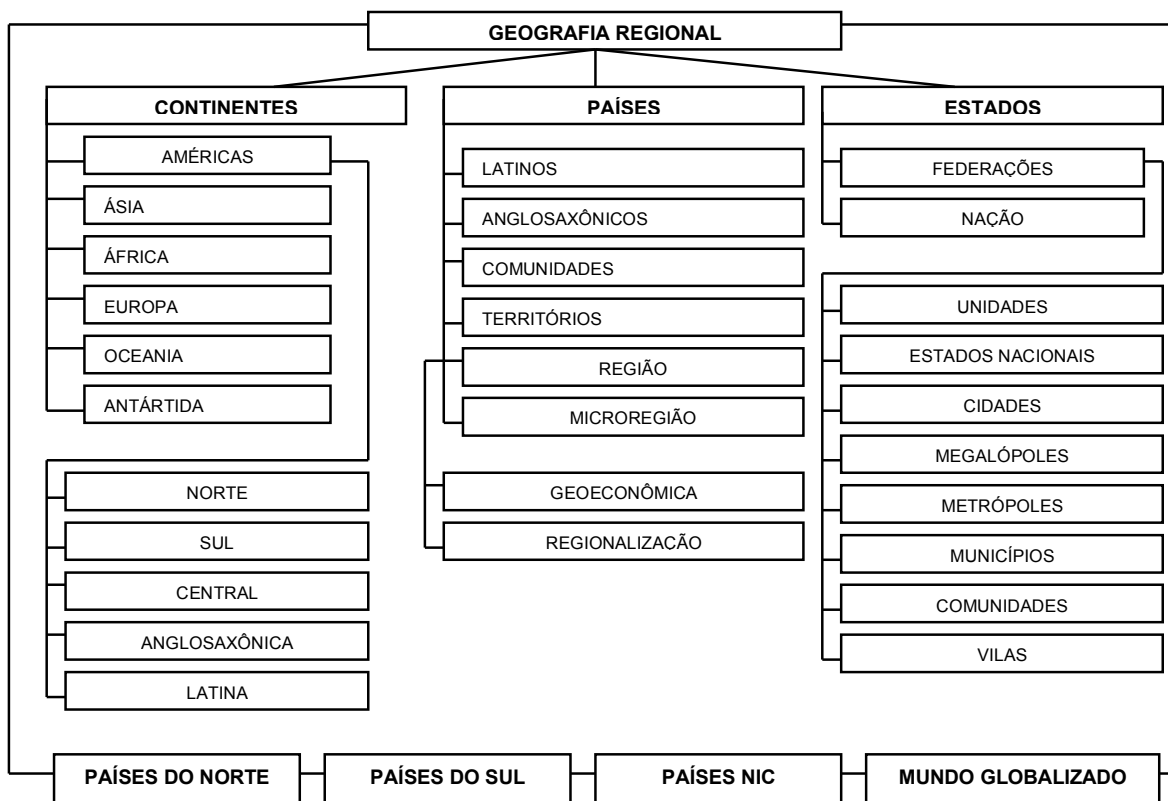


Figura 8 - Rede de temas e conceitos em um recorte da Geografia Regional  
 Fonte: Organizado pelo autor, a partir dos livros didáticos de Vesentini e Vlach (2004)

Ao contrário desse modo de tratar o conhecimento geográfico, em sentido da compreensão da realidade, no paradigma da complexidade ganha sustentação um pensamento na perspectiva de relações multidimensionais, focando o entrelaçamento de estruturas e suas conexões. O espaço geográfico, pela influência das mudanças na economia e na organização social, se reestrutura, objetivamente em sua materialidade histórica. E essa compreensão passa de um caráter estático, absoluto, a um caráter dinâmico e complexo. A partir dos estudos de Milton Santos<sup>65</sup> sobre o espaço, Camargo afirma que (2005, p. 103), na linha da lógica relacional:

[...] modo de produção, formação socioeconômica e espaço são categorias interdependentes. Assim, a produção do espaço envolve relações mais amplas, que tendem a abranger a totalidade dos sistemas, sejam econômicos, culturais ou mesmo políticos. Esse envolvimento, que se reflete nas formas geográficas, faz do meio natural local e da sociedade que habita o planeta uma única dinâmica, que se dimensiona em um grande sistema.

Esse processo dinâmico e fluido - como foco de análise das relações sociais, econômicas, políticas, históricas, culturais e naturais -, traz outros aportes no sentido de re-formulação das redes conceituais e temáticas a serem trabalhadas no ensino e na aprendizagem de Geografia. Assim, dá-se a passagem de uma visão unilateral a uma visão multilateral, no tratamento dos conceitos e temas programáticos, o que não nega a análise do que é específico, em sentido de leitura das partes – países, lugares etc. para se compreender o mundo.

O objetivo desta seção não é fazer uma descrição minuciosa acerca do que se entende, ou como se concebe, cada um dos conceitos que servem de referência para a construção do saber específico, na educação geográfica; ou ainda, como esses conceitos se construíram ao longo da história, haja vista que o foco aqui se direciona a apresentar sob qual ótica tratar esses conceitos, no sentido de conjunto epistemológico para a análise geográfica em sala de aula.

Trabalhos enfocando o ensino de Geografia, a partir de conceitos, podem ser encontrados nos estudos de vários autores como Nidelcoff (1979), que desde o início da década de 1980, enfatizava o estudo do meio, das localidades, do tempo e do espaço, como temas e conceitos-chave na disciplina de Geografia. Nessa direção, são também fundamentais, as contribuições de Cavalcanti (1998), destacando a construção do conhecimento geográfico, no enfoque das

---

<sup>65</sup> Cf. SANTOS, M. **Espaço & método**. São Paulo: Nobel, 1997.

representações sociais, de alguns conceitos que ela considera elementares no ensino de Geografia, como lugar, espaço, escala, sociedade, natureza, paisagem, território; Catroignonvanni (2000), discutindo a importância da apreensão e compreensão do espaço geográfico e a noção de escala; Callai (2000) que, a partir da idéia de “olhar espacial”, destaca o trabalho com conceitos, como os de lugar, escala de análise, natureza, paisagem e espaço; Couto (2005), desenvolvendo reflexões sobre a construção do pensamento geográfico por meio dos conceitos, como os de espaço, território e região; Moraes (2005), apontando as contribuições da teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, na aprendizagem do conceito de espaço geográfico; Fantin e Tauscheck (2005), que tratam da leitura do espaço geográfico a partir da formação de conceitos e de núcleos conceituais envolvidos nessa leitura, como os de sociedade, natureza, região, território, espaço geográfico etc. Ainda, nesse sentido, considerando-se alguns temas emergentes no ensino e na aprendizagem de Geografia, pode-se destacar, nesse contexto, o trabalho organizado por Pontuschka e Oliveira (2002), onde se encontram reflexões de vários autores enfocando temáticas como a formação de novas territorialidades, a crise dos territórios, a história das mulheres, o turismo na Geografia, a violência urbana e a cidade que, também é foco dos temas destacados por Cavalcanti (2002), ao discutir as relações entre cidadania e cidade.

Dado que há um trabalho consistente dos professores-geógrafos, no Brasil, acerca do uso de conceitos no ensino e na aprendizagem de Geografia, o sentido desta análise, nesse momento, está em mostrar como esses conceitos e temas estão inter-relacionados em uma rede, que lhes possibilita serem complementares entre si e na relação com outros conceitos e temas, contribuindo, para a construção da explicação e da análise da espacialidade geográfica. Isto porque, ao pensar em redes conceituais interdependentes, entende-se que esse processo deva contribuir para “instigar a aptidão interrogativa” e orientar os sujeitos-alunos, nessa direção, a pensar os “[...] problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época” (MORIN, 2001, p. 22).

Está em questão, pois um trabalho que, voltado para a formação de uma consciência espacial-cidadã possa, no mínimo, contribuir para o bem-pensar a realidade – o que se reflete em um saber-pensar o espaço geográfico, em desenvolver um raciocínio espacial fundado em bases conceituais e temáticas que apoiem os sujeitos a ler sua realidade, indagando-se sobre ela; e propondo, a partir

de uma indagação problematizadora, novas formas de se relacionar com o mundo, uma vez que: “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). E neste sentido do que se aprende, se constrói o conhecimento, a partir da relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, estabelecendo relações com o saber e estas, são fundamentais no processo do aprender. Assim, o que se pretende é mostrar algumas relações entre conceitos e temas para que os sujeitos-alunos desenvolvam suas apreensões da realidade de forma mais elaborada, considerando-se, para isso, as interconectividades, as multideterminações causais e a complexidade do real, a partir da forma como olham espacialmente a realidade (CALLAI, 2006; MOREIRA, 2006), por meio de conceitos e temas na educação geográfica. Na sequência, apresenta-se em quadro um conjunto de conceitos-base extraídos das obras dos autores referenciados nesse texto (mais especificamente entre o final da página 150 e início da 151, com o objetivo de ressaltar o quê e como olhar esses conceitos.

Conceitos	Perspectiva de análise geográfica
1. Espaço geográfico	Função, forma e processos. O espaço de vivência do ser humano e das demais formas de vida; a produção espacial; as demandas, as ideologias, as lógicas que organizam o espaço geográfico; a economia-mundo, a totalidade-mundo como forma de relação e de entendimento das interconectividades no espaço etc.
1.1 Paisagem	Identificação e significação do lugar – as peculiaridades, as singularidades que marcam as paisagens de um dado lugar, de um dado contexto – paisagem da cidade, do país, paisagem regional, nacional, global etc.; a paisagem reflete um dado modo de vida, de organização social, de relações socioambientais que nela são produzidas; por isso, trata-se de um conceito importante para perceber, entender e compreender a forma de organização e de estruturação espacial, a marca da história, expressa pelo conjunto de objetos de idades diferentes; há elementos que são comuns, outros singulares, outros divergentes nas várias paisagens encontradas na realidade-mundo – dos micro aos macro lugares, ou ainda, das micro as macro cidades: metrópoles, megalópoles, cidades globais, cidades dormitórios, cidades



	comerciais etc.
1.2 Região	Subdivisões do espaço, em termos de diferenciação de áreas numa rede escalar complexa – as regiões geoeconômicas, as regiões políticas – divisões regionais; a composição de estados, continentes – divisão regional do globo; olhar espacial para a forma de organização e administração dessas regiões, seus problemas, a produção da riqueza e da pobreza, o desenvolvimento científico e tecnológico, a sustentabilidade regional, a mobilidade demográfica etc., são questões que envolvem os estudos regionais e que estão interconectados entre si pela forma como esses fenômenos ocorrem e pelas influências inter-regionais.
1.3 Lugar	Relações sujeito-lugar, enfocando as tensões, os conflitos, os processos de sustentabilidade socioambiental em termos de limites e possibilidades: o valor do lugar, sua identidade, seu potencial sociocultural, econômico, político, natural, demográfico; relações de interdependência com outros lugares, outras regiões, com o global, enfim, outros contextos.
1.4 Território	Formação de nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, âmbito da vivência social. Os territórios nacionais, os territórios locais, os territórios supra-locais; sua jurisdição e organização política, sua forma de gestão e de produção, os espaços públicos e privados, as demandas socioambientais, socioeconômicas, a cultura característica de cada território e sua gestão interna e externa etc.
1.5 Escala	Relação todo-partes – a escala local, regional, planetária, global; as demandas técnicas no entendimento do espaço, a partir dos diferentes níveis escalares, considerando para isso as relações entre ciência e tecnologia; as trocas sinérgicas entre um dado nível escalar e outro; os diferentes conjuntos espaciais que se formam nessas diferentes escalas e suas relações – a produção de mapas cada vez mais complexos, amplos e detalhistas; as imagens de satélites, os sistemas de informação geográfica que colocam os sujeitos em nível de relação sincrônica e diacrônica na percepção das transformações escalares.
	Potencialidades, limites e finitudes dos bens

2. Natureza	naturais. Análises referentes à questão ambiental; as relações sociais e ambientais: formas de uso dos bens naturais, as relações éticas com o meio ambiente - preservação, conservação, uso sustentável; o entendimento das dinâmicas da natureza (interações ecológicas). O homem fazendo parte da natureza; esferas da vida – biosfera, hidrosfera, litosfera, atmosfera – interferências e impactos na biosfera; interdependências/inter-relações dos meios humano e natural.
3. Sociedade	Dialética dos conflitos estruturais, a contextualização, a interconectividade: modos de viver, estilos de vida de construir e projetar a sociedade – grupos, povos, etnias - a produção material, o trabalho, o consumo, a comunicação, o lazer, os padrões sociais, as estruturas organizadoras da vida em sociedade (política, cultura, economia, redes de comunicação, natureza); a sociodiversidade em relação com a biodiversidade; interdependência dos ambientes humanos: tensões de centralidade-periferia, espaço urbano-rural; local-global; desintegração cultural aculturações globais.
4. Tempo	Histórico, social, cultural e físico-natural a partir das lógicas de contradição, dos movimentos e inter-relações: a relação espaço-temporal - os fluxos, os fluidos, a continuidade, como processo constante de vir-a-ser; possibilidade histórica e sócio-cultural de mudança e de transformação; as ações no tempo-espaço, estabelecendo relações passado-presente; os momentos e a duração como construção do futuro que é o agora e propenso a mudanças contingentes; a simultaneidade nas dimensões biológica, geológica, histórica, econômica, política – tempo-projeto; o tempo como dimensão fundamental na construção do espaço geográfico, na complexidade dos pontos e bifurcação - possibilitando a construção de novas redes, novas estruturas e organizações nos modos de viver, ser e estar na realidade-mundo.

Quadro 4 - Conceitos-base para a construção do raciocínio geográfico na escola  
 Fonte: Organizado pelo autor

Esse quadro pode ser ampliado, considerando-se outros conceitos que estão em inter-relação com os focados. Para tanto, é fundamental considerar que esses

conceitos podem ser estudados, percebidos nas múltiplas relações temáticas e de problemáticas a eles associadas e que compõem o quadro de elementos de análise da espacialidade geográfica: na perspectiva das interações constitutivas, da circularidade e da retroatividade, da formação de redes, da organização espacial não-linear, mas complexa - relação de previsibilidade-imprevisibilidade, caos, ordem e desordem, quando se consideram as relações todo-parte, parte-todo; enfim, que esses conceitos sejam trabalhados para além da lógica mecanicista; nesse sentido, contribuem para entender que a consciência espacial-cidadã é consciência das transformações e mudanças no espaço de vida, das estruturas que o organizam, das formas de ação e interação nas relações socioambientais entre outros aspectos. Por isso, consciência do que se pode e deve fazer prudente e responsavelmente no espaço coabitado. Enfatizando a lógica da formação de núcleos conceituais, focando as relações entre conceitos e temas, a figura 09 a seguir procura exemplificar essa lógica.

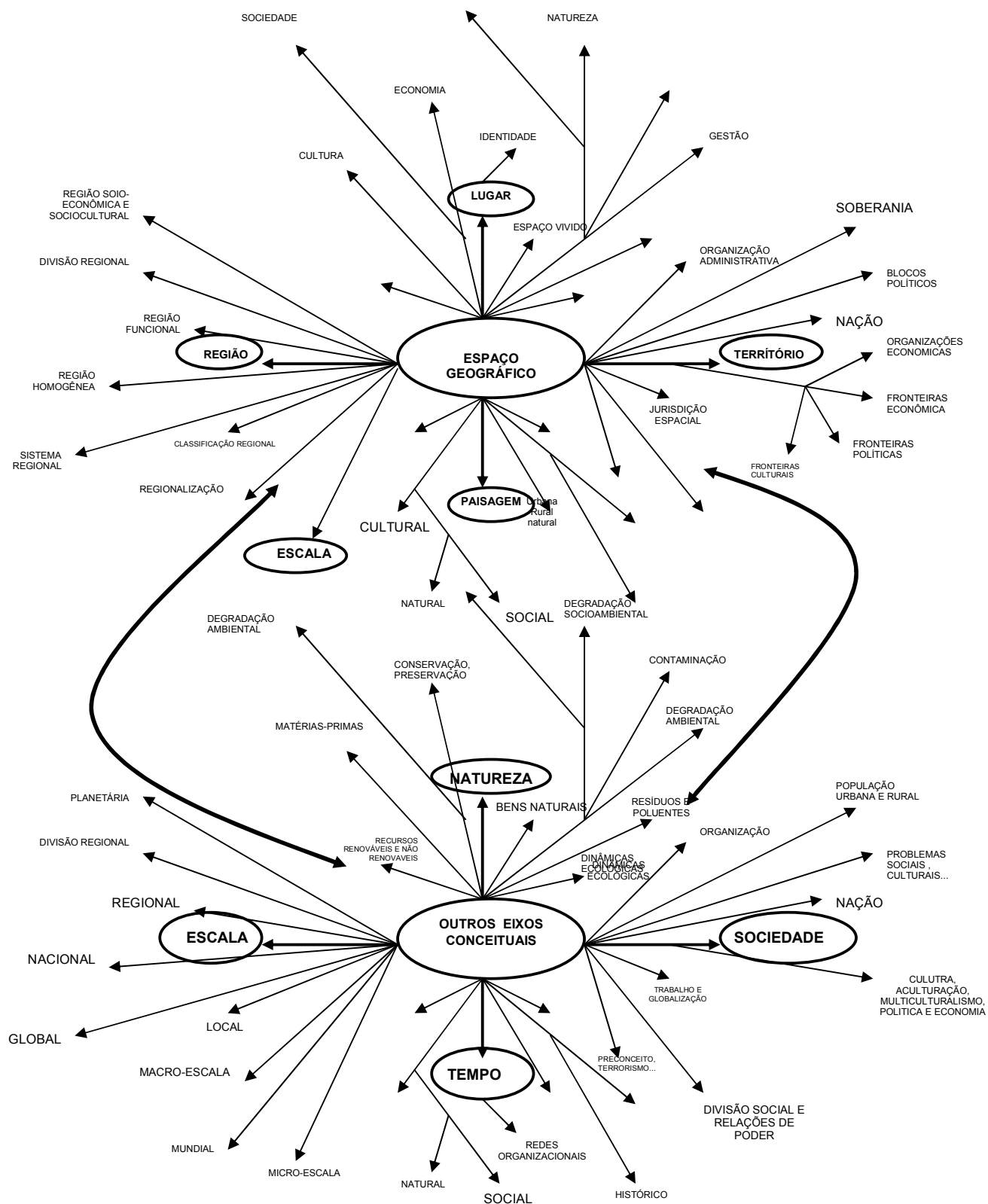


Figura 9 - Inter-relações entre conceitos e temas na análise da espacialidade geográfica  
 Fonte: Organizado pelo autor

Em síntese, são os conceitos e temas que geram interconectividades na perspectiva de problemáticas significativas. Nessa linha seguem níveis mais detalhados de relação, a partir de categorias amplas de análise, considerando-se, a título de exemplificação, alguns conceitos em diferentes níveis de escala, com a finalidade de explicitar quais relações podem ser estabelecidas na apreensão da complexidade espacial. A figura 10 mostra o conceito espaço geográfico inter-relacionado a outros conceitos e temas.

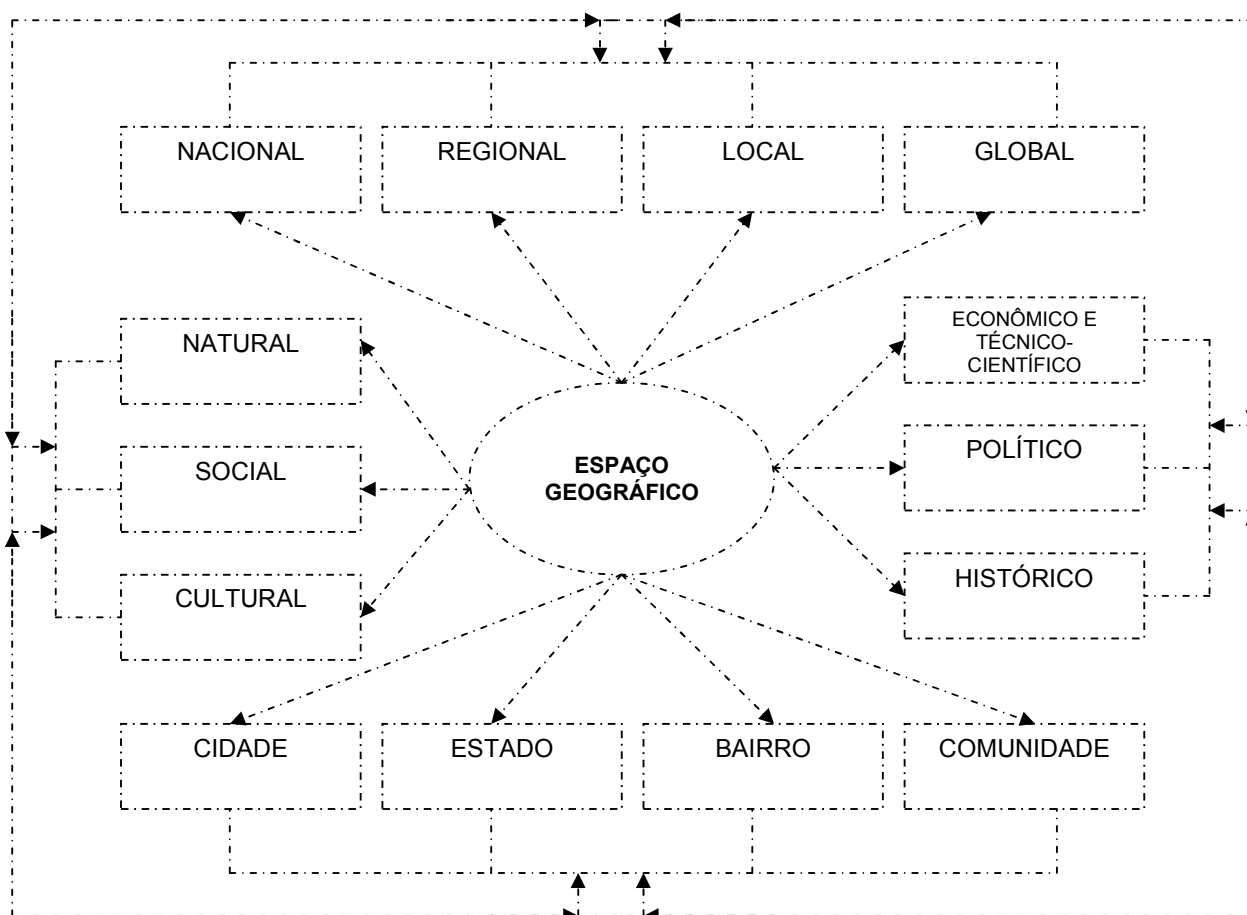


Figura 10 - Nível 01 - Conexões do conceito espaço geográfico

Fonte: Organizado pelo autor

Obs.: as setas em pontilhado servem para indicar os níveis de interconexão.

O espaço geográfico, nessa concepção é pensado nas relações entre os níveis escalares macro e micro em momentos específicos, por exemplo, a relação entre a cidade e os aspectos sociais, políticos, econômicos, naturais etc.; e no nível macro, quando pensado nas relações com o espaço global e as interferências de um no outro, seja a partir do Estado, da região ou do mundo como totalidade. Os

fenômenos que ocorrem nesses contextos, estão em ação de interdependência; as influências são geradoras de causalidades mútuas e multidimensionais. Os fluxos de interações são contínuos e circulares. Há um processo de inter-retro-ação entre as dimensões, na sua construção social-histórico-cultural ampla.

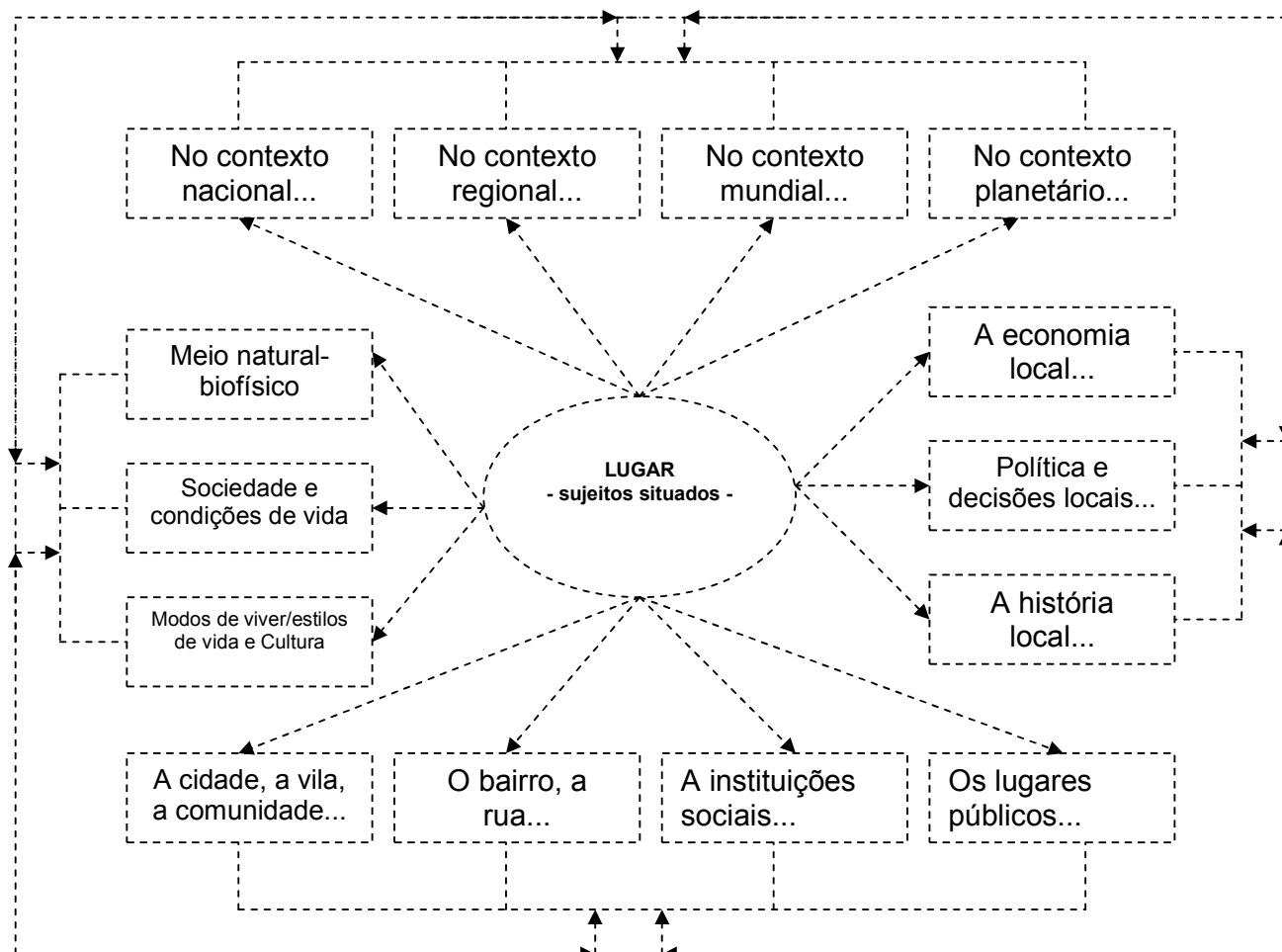


Figura 11 - Nível 02 - Conexões a partir do conceito de lugar

Fonte: Organizado pelo autor

Obs.: as setas em pontilhado servem para indicar os níveis de interconexão.

A figura 11 expressa **o pensar o lugar**, em suas interconexões com outros contextos, nas suas relações de construção de identidades singulares, na valorização das forças (poderes político, econômico, cultural, social, natural), sob o ponto de vista da participação dos sujeitos na sua e na comunidade global, das suas intervenções, pelo seu modo de vida e de condução dos sistemas sociopolítico, econômico e socioambiental; em suma, as dinâmicas processuais no universo de vida das pessoas, que habitam os lugares, que fazem de sua cultura própria também ser a multicultural etc.

O lugar é carregado de possibilidades e de interferências, uma vez que as interconexões se dão no nível macro, caracterizando conexões externas; mas também e, principalmente, no nível micro, pelas conexões internas localmente mobilizadas. É a partir dessa mobilização de forças, que se pode pensar no potencial do lugar, mediante sujeitos-agentes, em sentido de possibilidades de mudanças no nível macro, em escala mundial e planetária. O global não existe sem o local, há uma relação de interdependência, principalmente no sentido de sociedades em rede (SANTOS, 2003, 2004, 2006; CAMARGO, 2005; MOREIRA, 2006). Para isso, é preciso que se olhe o lugar em suas especificidades e singularidades. Um outro nível de análise mais específico e com interconexões amplas e singulares, pode ser percebido e trabalhado, a partir do conceito de natureza, como segue na figura abaixo .

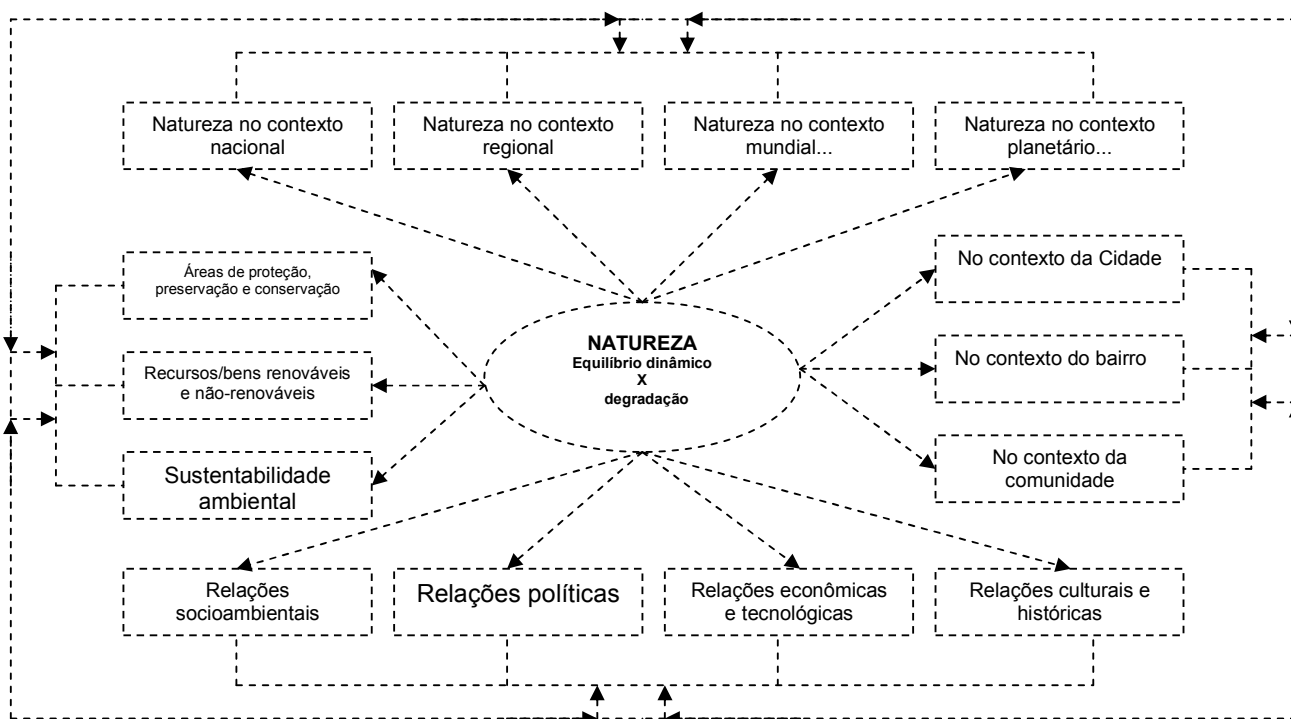


Figura 12 - Nível 03 - Conexões em micro e macro escalas a partir do conceito de natureza

Fonte: Organizado pelo autor

Obs.: as setas em pontilhado servem para indicar os níveis de interconexão.

O conceito de natureza passa a ser entendido nas interconexões amplas - macro-relações e micro-relações. Nessas inter-relações deve-se buscar as lógicas que organizam o modo de vida do homem na sua relação com o meio natural (biofísico), ou seja, na forma como a sociedade convive com a natureza e os

processos de equilíbrio dinâmico e degradação. Há relações que são específicas sob o ponto de vista das dinâmicas ecológicas das cidades, localidades ou comunidades; e, sob um ponto de vista amplo, relações nos contextos nacional, regional e global.

Um outro nível de análise é a partir do conceito de paisagem, mostrando as interdependências e aberturas para novas relações entre os conceitos e temas, como segue.

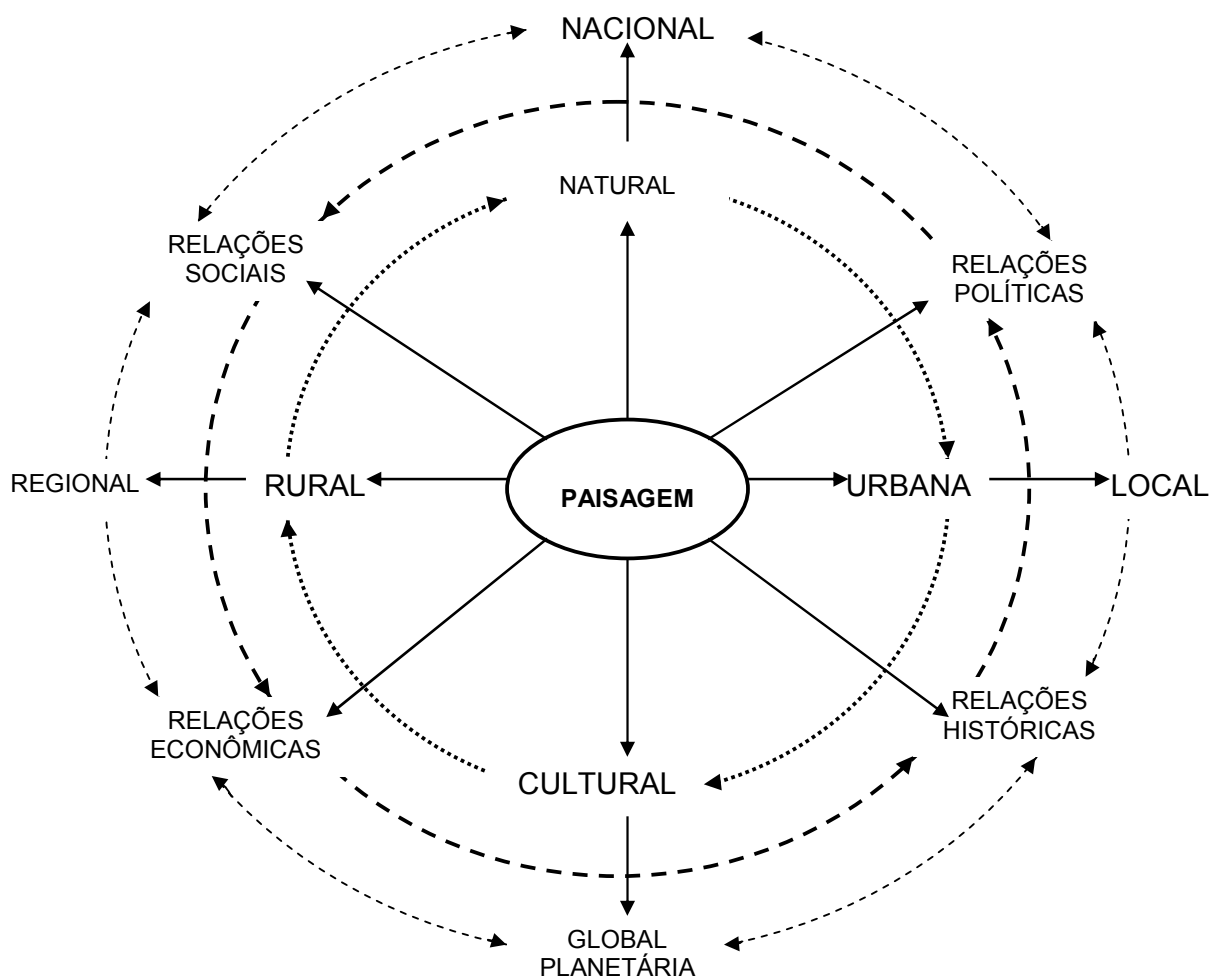


Figura 13 - Nível 04 - Conexões em micro e macro escalas a partir do conceito de paisagem

Fonte: Organizado pelo autor

Obs.: as setas em pontilhado servem para indicar os níveis de interconexão.

Nesse nível, considera-se importante apreender e trabalhar as múltiplas inter-relações causais, influentes na forma como a paisagem é construída, seja em macro ou micro-escala. São relações de interdependência que dão à paisagem uma



configuração específica - cada cidade é uma, assim como cada região é única, tendo diferentes paisagens, ainda que contenham elementos semelhantes e comuns.

A paisagem, como produto das ações humanas, é a marca característica de cada lugar, por isso, é cultural, social, política e economicamente construída. A paisagem marca ainda a história de um dado povo, que imprime nela seu modo de ser e viver - sua cultura. Do nível micro (paisagem local) ao nível macro (paisagem global ou planetária), há que se compreender, nessas interconexões, o modo de agir humano, a forma de o homem construir, elaborar, transformar, modificar as múltiplas paisagens em cada lugar no mundo, começando com o exercício de olhar essas interconexões no lugar de vivência – onde se encontra a paisagem local, a mais próxima do sujeito. Ordem, desordem e caos organizam e desorganizam a paisagem pela ação humana, produzindo-a de forma contínua, passando por processos dinâmicos de construção; e esses processos precisam ser analisados à luz das interdependências dos elementos que configuram movimentos, contradições, permanências e os fluxos, na forma de organização e construção da paisagem, em diferentes níveis. Nesses níveis, é relevante destacar que a escala, como um dos conceitos importantes no ensino e na aprendizagem de Geografia, está presente em todas as relações entre os conceitos e os temas. A escala dá a noção do lugar, o indicativo da dimensão espacial, onde determinado fenômeno é analisado. Assim, no próximo nível de análise das interconexões entre conceitos, será apresentado uma visualização da escala, a partir da temática cidade que, como lugar específico, é também um território e um contexto a ser administrado, organizado, construído e habitado. A figura 14 procura mostrar inter-relações, considerando os níveis macro e micro e, a partir deles, outras temáticas, outras problemáticas que perpassam os processos de ensinar e aprender Geografia na escola.

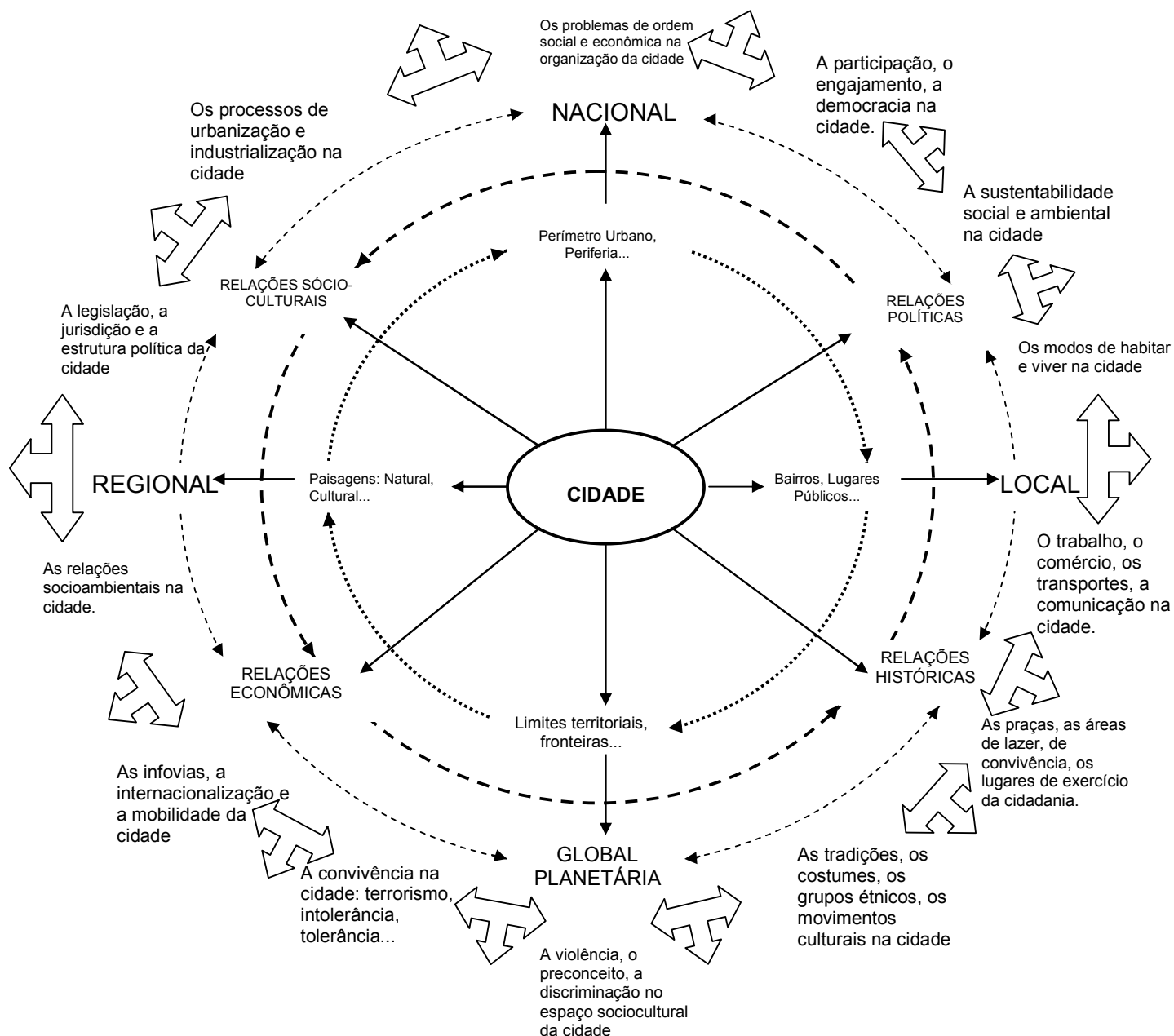


Figura 14 - Nível 05 - Conexões em micro e macro-escalas a partir da temática cidade

Fonte: Organizado pelo autor

Obs.: as setas em pontilhado servem para indicar os níveis de interconexão.

A cidade é um espaço de produção, de construção e de encontro de lógicas muito diversas, de tensões, contradições e de esperança na teia da vida humana urbanizada. A cidade é o lugar do encontro e da produção do local no global e do global no local. A configuração das paisagens na cidade: urbana, cultural, natural, social etc., evidencia como a cidade é organizada e vivida - a cidade é um lugar de muitos outros lugares.

Os fluxos de produção, o processo de urbanização, as mudanças e transformações no espaço geográfico, nacional e mundial – global e planetário como tem sido colocado neste e em outros estudos – unificam-se no lugar, no contexto das cidades; por isso, falar em cidades globais (SANTOS, 2003; 2004, 2006), ou em micro e pequenas cidades, tem sido tão importante quanto falar das cidades em específico – o que demanda uma análise geográfica relacional sobre a configuração dos espaços urbanos.

O estágio de desenvolvimento da vida globalizada está marcado por transformações locais, a partir das transformações e mudanças globais na política e na economia (SANTOS, 2004, 2006, 2007). Assim, é preciso olhar para a cidade-local-global como fluxo e influxo que provoca mudanças. A cidade, como um dos temas das redes conceituais apresentadas, deve ser estudada e compreendida enquanto espaço privilegiado de relações no sentido local-global e global-local, considerando-se os meios de comunicação de massa e as infovias, o avanço científico e tecnológico, as virtualidades que estão continuamente transformando o espaço da cidade. Esses elementos de transformação modificam e aceleram o tempo e o espaço, a vida na cidade. Geram crises e desordens, organizam e desorganizam o viver cotidiano. As cidades globais – metrópoles e megalópoles – centros de concentração de múltiplas realidades, influenciam significativamente as cidades periféricas ou micro-cidades.

As corporações transnacionais se instalam nas cidades-eixo (centros de comando) e nas periféricas (locais de produção), tornando-se virtuais e gerando uma série de conflitos localizados (SANTOS, 2006). A circulação de capital é global, mas precisa do local – circula na cidade (SANTOS, 2003, 2006). Assim, a ação política local precisa entender esse movimento para agir no nível global, no sentido de tomadas de decisão e de participação cidadã. Com isso, não se pode estudar a cidade pela cidade, o país pelo país, o local pelo local, a região pela região, e vice e versa. Deve-se estudar, nesse processo, as mútuas relações implicadas nessas escolas.

A escala geográfica e a análise espacial não podem ficar no nível da fragmentação e da relação apenas interna, é fundamental que se compreenda que as escalas estão em relação constante, principalmente considerando-se bens e modos de produção, direitos e deveres locais e globais.

Vive-se e pratica-se a cidadania no lugar, em lugares. Assim, a cidade é, em sentido concreto, o lugar da vivência cidadã, lugar do desenvolvimento de uma consciência espacial-cidadã, articulada social, política, econômica, cultural e juridicamente, ao espaço global, mundial e planetário. É espaço-lugar do modo de agir-cidadão, pela participação, envolvimento, comprometimento e responsabilização na construção do lugar, de forma coletiva e democrática, uma vez que essa construção é, também, autoconstrução de si e dos outros.

Esses níveis de interconexões conceituais evidenciam que território, lugar, escala, paisagem, natureza, sociedade, espaço, região, entre outros, são e estão em contínua relação. Assim, ao trabalhar esses conceitos na Geografia escolar, sob o enfoque da complexidade e da dialética, é que os sujeitos do processo educativo, alunos e professores, podem tanto em nível geral como específico, buscar relações com outras escalas, outras problemáticas, outros fenômenos na compreensão do espaço geográfico.

Esse exercício permite, em tese, que o olhar geográfico do aluno vá para além da causalidade linear e da lógica mecanicista, em que cada coisa tem um lugar específico, sem imprevisibilidades, sem relações causais, multidimensionais, interagindo entre si. É preciso que o olhar ampliado e aprofundado na construção do raciocínio geográfico, possibilite ao sujeito-aluno perceber e entender que o mundo, o espaço, na sua multidimensionalidade é organizado e produzido por múltiplas lógicas e trocas de energia e, nesse contexto, ele é irreversível e imprevisível. Trocas sinérgicas que ampliam os impulsos de desenvolvimento, de organização, de estruturação da vida urbana - no bairro, na rua, na comunidade, ou mesmo na perspectiva de mundo.

A partir dos aspectos apontados nas redes de conceitos e temas, nas figuras desta seção, cabe salientar a importância da ampliação e penetração do olhar geográfico dos sujeitos-alunos sobre as realidades estudadas, na perspectiva das interconexões como propõe Edgar Morin no pensamento complexo, bem como, na perspectiva sociocrítica como propõe Milton Santos na Geografia Crítica. Finalizando esta parte, foca-se relações conceituais e temáticas no ensino e na aprendizagem de Geografia, como mostra a figura a seguir.

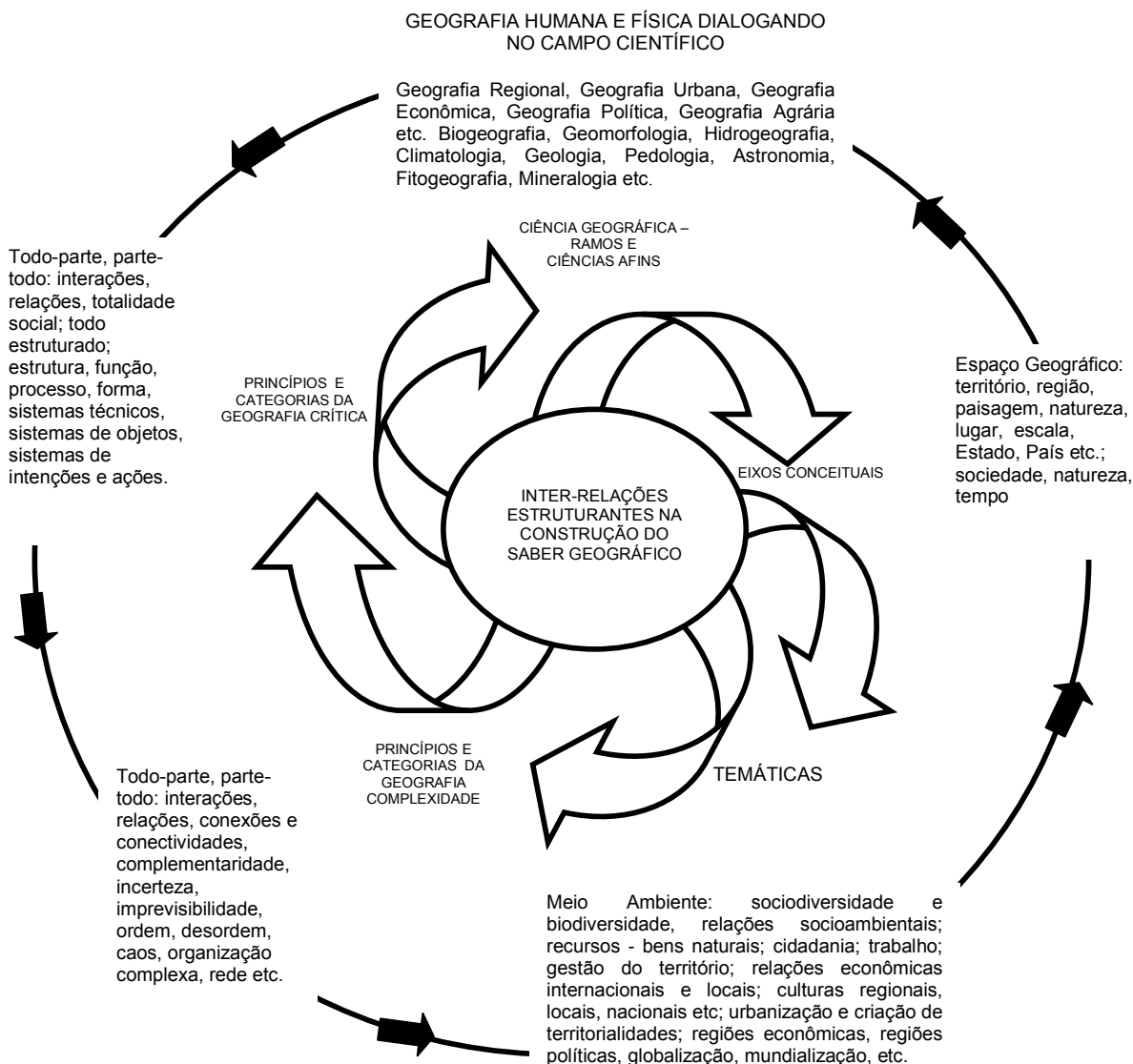


Figura 15 - Concepção e relações de conceitos no ensino e na aprendizagem de Geografia  
Fonte: Organizado pelo autor

Como sustenta Morin (2000 ; 2001), é preciso aprender a consciência terrena, a consciência-comunidade, a consciência-cidadã. Nessa conexão procurou-se mostrar, neste subitem, outra forma de visualizar e trabalhar os conceitos e temas na educação geográfica. Na próxima seção, são apresentados alguns pressupostos metodológicos, que podem orientar e contribuir aos processos de ensino e de aprendizagem dos saberes geográficos, em vista da formação da consciência espacial-cidadã dos sujeitos-alunos.

## 2.4 OS FAZERES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

“[...] o papel do professor, da professora, é mais do que simplesmente abrir caminho. É o de quem também mostra o caminho. É preciso, às vezes, que o educador tenha a coragem de assumir o dever de mostrar o caminho”.

Paulo Freire

Uma prática educativa cidadã, compromissada na formação de uma cidadania responsável e democrática, deve começar a construir-se a partir do olhar crítico, analítico, problematizador sobre a realidade de vida dos sujeitos-alunos; e que, ao olhar para essa realidade, estabeleça relações com a realidade mais ampla – a global, considerando, para isso, as múltiplas relações e interconectividades entre conceitos, temas e problemáticas a serem estudados, como mostrado na seção anterior. Essa perspectiva de cidadania, na formação da consciência espacial-cidadã, exige ainda, dos sujeitos envolvidos atitude de reflexividade – olhar para si na relação com o outro e com o entorno sócio-cultural, na direção de ver-se como agente de construção de uma vida mais justa, mais solidária e democrática. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas educativas, que contribuam para essa formação e o entendimento da força das ações cidadãs conscientes.

O sujeito-aluno quando desprovido, deslegitimado dos **direitos de entender, compreender, analisar e explicar** o espaço em que vive a realidade, na qual se constrói como sujeito-cidadão, torna-se um excluído do espaço social. Assim, pertencer a e habitar um espaço - ser cidadão de um determinado lugar - é e se dá por meio de um **pertencimento intelectual**, por meio das ações intelectivas de leitura, explicação e cognoscibilidade de mundo (SANTOS, 2003; FREIRE 2005). Sem alcançar isso, ninguém pode considerar-se cidadão pleno. Passa-se então, a ser “infracidadão” (DAMIANI, 2001).

Nessa perspectiva, pertencer a um espaço, ser cidadão nele, implica pertinência cognitiva, no sentido de saber-pensar o espaço de vivência, onde o sujeito vive suas experiências de mundo. Quantos são privados desse exercício, quando apenas copiam, repetem, reproduzem? Quantos são levados à alienação no

e com o espaço quando não o explicam, não o apreendem, não o compreendem? A cidadania que se constrói em um lugar físico, também se constrói em um lugar político, no jogo de poderes e em um lugar afetivo, de pertencimento, considerando-se aí o direito e o dever de refletir, pensar, interagir intelectualmente sobre esse espaço-lugar; portanto, o espaço do cidadão, além do aspecto físico e social, assume, aspecto intelectual e afetivo, em sentido de uma cidadania pensante, crítica, criativa no espaço habitado e apropriado.

Para Foucher (1994), a idéia de consciência espacial está relacionada ao sentido de **pertencimento espacial**, entendido em dois sentidos: **pertencer habitando** e, ao habitar, **pertencer pensando** o espaço – **direito ao conhecimento** da realidade organizadora do espaço geográfico. Nessa direção, pertencer a um lugar é, também, pensá-lo como lugar com o qual o sujeito identifica-se e no qual se expressa, podendo provocar mudanças e transformações. Nessa perspectiva reside o sentido de formação de um sujeito situado espacialmente, uma vez que **estar situado**, é entender as relações que são estabelecidas entre o contexto local e o contexto global; o modo como se questiona e indaga esses contextos e as proposições feitas a partir das leituras – análise, explicação, compreensão desses contextos, dos estudos desenvolvidos pela e na educação geográfica. As contribuições de Freire (2005, p. 39) são significativas, nesse sentido, quando afirma que “Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”.

**Estar situado** indica **estar localizado** geograficamente - noções de cartografia: escala, coordenadas e convenções são utilizadas pelos sujeitos para ler, interpretar, analisar o espaço com o qual interagem e, do qual, fazem referência de localização. Desse modo, o sujeito situado é aquele que consegue, pelos meios e recursos da ciência geográfica ou outras ciências afins e pelos processos de ensinar e aprender Geografia, ler o mundo em todas as suas relações sob os diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, naturais - ao **construir explicações** sobre o mundo, tem propósitos e atua nele como agenciador. Nesse sentido, no contexto da escola e das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, torna-se fundamental as conexões entre o pensar, o sentir e o agir – aspectos importantes na formação de valores e de atitudes cidadãs.

Tal perspectiva educacional demanda um compromisso da educação geográfica em trabalhar a geograficidade, ou a análise geográfica, a partir de **uma visão complexa e dialética do mundo**: perspectiva complexa por considerar não apenas as relações causais e de tensão no processo, mas principalmente, as interconectividades; perspectiva dialética, porque contém no interior do movimento social, histórico, cultural, a tensão e a contradição como uma constante. É nesse rumo que os fazeres da educação geográfica devem levar os sujeitos-alunos a compreenderem, apreenderem e explicarem o mundo, posicionando-se crítica e conscientemente frente à realidade. Assim, faz-se necessário, para entender e explicar essas relações, uma metodologia que busque superar a fragmentação e contextualize a análise e a explicação do fenômeno, em vista da construção de sentidos e significados pelos sujeitos. Uma perspectiva metodológica que dê conta, pelo menos em parte, de mostrar aos sujeitos-alunos, que no processo de apreensão e compreensão da espacialidade geográfica, efeitos retroagem sobre as suas causas e causas retroagem sobre efeitos (MORIN, 2000; MORAES, 2004, CAMARGO, 2005). Nas palavras de Moraes, (2004, p. 120), “[...] para pensar bem é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica da realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos”; ou como afirma Morin (2000 p. 52), “O conhecimento deve ao mesmo tempo detectar a ordem (as leis e determinação) e a desordem, e reconhecer as relações entre ordem e desordem. [...] A ordem e a desordem têm uma relação de complementaridade e de complexidade”.

Os fenômenos sociais, naturais, ecológicos, econômicos, políticos e culturais, não ocorrem isolados no mundo, não se desencadeiam isoladamente, mas em rede; assim, a importância, na análise geográfica apreender as relações em rede, estabelecidas entre sociedade e natureza e como, a partir dessas relações, se desenvolvem os processos de exclusão e degradação, de desenvolvimento ou de atraso, em determinados lugares regiões, na construção do espaço geográfico. A **consciência de mundo**, nessa perspectiva, é **consciência cidadã - consciência das redes, das relações estruturais**, que se tecem no cotidiano e estão nas interfaces dos fenômenos sociais e naturais em um processo de ação-reação-interação-retroação. Nesse sentido, as novas gerações e as atuais, devem ser mobilizadas e desinstaladas a pensar o mundo atual e os problemas causados pelas gerações passadas e presentes – atreladas ao modo de pensar o mundo sob a lógica da linearidade e da fragmentação – com base numa outra lógica, a de **saber-**



**pensar o espaço em sua complexidade.** Nesse sentido, concordando com Silva (2002 p. 320):

Para pensar as coisas do mundo é importante que nós, professores possibilitemos aos educandos que eles desenvolvam habilidades gerais e específicas, se apropriem de um discurso, via aquisição de linguagens, e principalmente sistematizem o conhecimento. O que significa redimensionarmos a relação professor/aluno/escola e principalmente o papel do ensino de Geografia.

Aulas em que só tratem de lugares ocupados, que só localizem traços e caracterizem o espaço físico, que só pratiquem ações no sentido de reproduzir o espaço geográfico, são vazias de sentido, porque tolhem o exercício da crítica, da indagação, da problematização. Práticas pedagógicas superficiais e lineares, pouco favorecem a construção de uma cidadania significativa - aquela que pode se comprometer responsavelmente com o espaço pensado e vivido. A figura a seguir procura expressar esse modelo mecanicista e construção do pensamento geográfico.

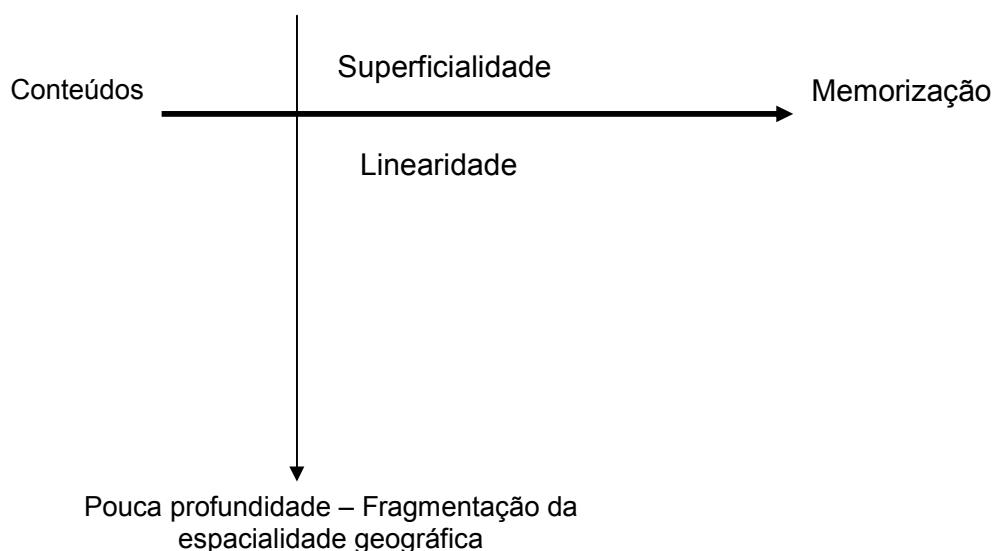


Figura 16 - Construção do pensamento geográfico no modelo analítico-mecanicista  
Fonte: Organizado pelo autor

Portanto, a **profundidade e rigorosidade** (FREIRE, 2000) na construção do saber geográfico, pelos sujeitos-alunos e professores, é uma necessidade premente na escola-cidadã hodierna. Para tanto, deve-se compreender que a aprendizagem em Geografia, significa construir um **aporte teórico-metodológico** para saber-

pensar o espaço nos seus diferentes conjuntos espaciais (LACOSTE, 2006); assim as operações e elaborações mentais, os procedimentos e ações desencadeados para tal, possibilitarão ao aluno estabelecer uma relação com o saber próprio e dar significados a esse saber por meio do aprender – rede de saberes e conceitos construídos no exercício da ação-reflexão e vice-versa, envolvendo habilidades e competências como análise, interpretação e explicação (JEAN-MICHEL BRABANT, 2005) dos fenômenos e objetos de estudo. Esse exercício cognitivo, ao contrário do processo linear, caracteriza-se por um processo em espiral, onde o sentido do saber se constrói a partir das relações com o aprender em profundidade, como segue explicitado na figura 17.

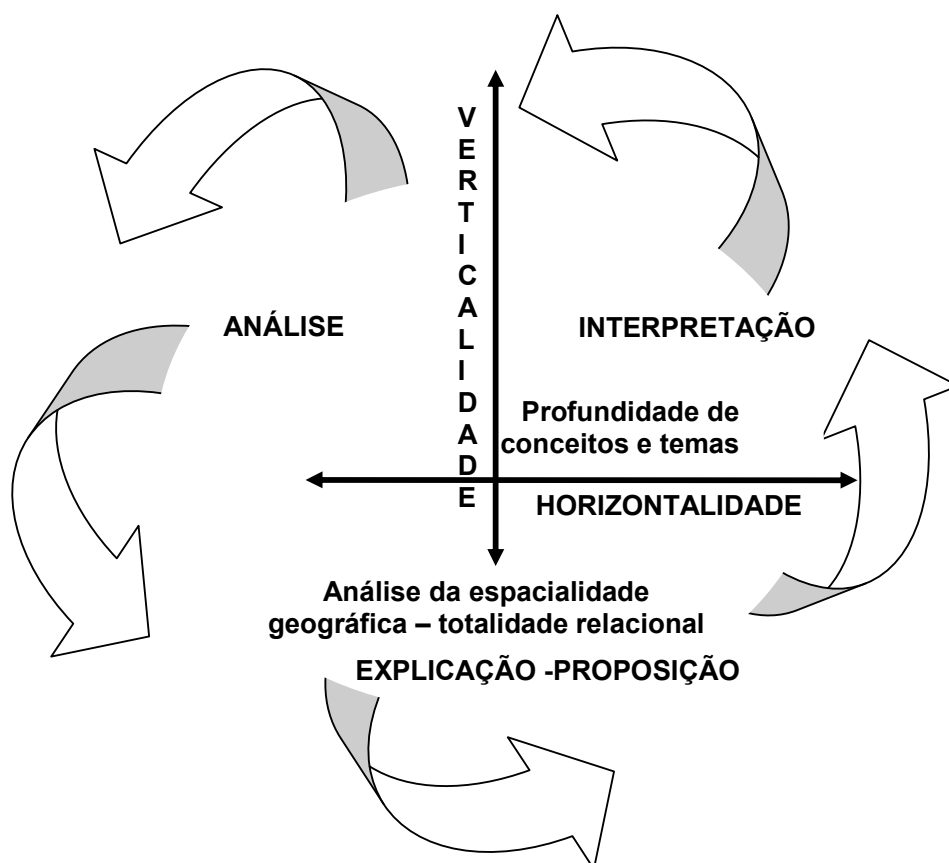


Figura 17 - Construção do pensamento geográfico no modelo relacional  
Fonte: Organizado pelo autor.

Essas habilidades de análise, interpretação, explicação e proposição são importantes em um ensino que se oriente pela formação de um sujeito politizado, consciente de sua realidade, no sentido de não aceitá-la passivamente, mas de pensá-la e agir nela, visando a transformá-la. Por isso, a aprendizagem em

Geografia tem a ver com a construção dos saberes dos sujeitos em escolarização. E esta construção é uma relação entre saber e aprender:

[...] a relação com o saber é constituída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que um indivíduo mantém com o fato de aprender, com saber, com tal ou tal saber ou “aprender”. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo. Em outras palavras, um indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o (s) saberes (CHARLOT, 2001, p.22).

A relação do sujeito-aluno com o aprender escolar, que é relação com o saber (CHARLOT, 2001), é relação com o mundo. O sentido de mundo está no sentido do que se faz no mundo. Assim, o sentido, o valor, o significado que se atribui a um saber, a um aprender, está incorporado no sentido e no significado de ser sujeito no universo escolar, de ser sujeito em relação consigo e com o mundo, com o espaço de vivência (FREIRE, 2005), pois “Toda relação com o saber é também relação consigo. Aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo, daquele que aprende, e indissociavelmente, com o que ele aprende e com ele mesmo” (CHARLOT, 2001, p.27); desse movimento relacional, resulta o significado da percepção da relação sujeito-espaço, na educação geográfica. Essa relação entre saber e aprender, articula-se ainda, ao sentido da explicação da realidade-mundo, caracterizada pelo exercício da “cognoscibilidade” do mundo (SANTOS, 2003), o que não difere da idéia de compreensão da “geograficidade” (ELISÉE RECLUS<sup>66</sup> *apud* LACOSTE, 2006), ou seja, da leitura de mundo historicamente organizado e desenvolvido pela ação dos sujeitos.

Os alunos aprendem coisas da vida e coisas da escola; estas últimas estão relacionadas às escolhas epistemológicas pelos professores em vista do que pretendem alcançar e que se refletem nos exercícios cognitivos desenvolvidos pelos alunos no processo de aprendizagem. Para tanto, o processo de aprendizagem pretendido, deve se desenvolver por meio de uma **estrutura metodológica** que considere o ensino como momento de relação entre o sujeito que aprende e o objeto apreendido. Por isso, é fundamental uma mediação pedagógica que considere, nesse processo, a **atividade pedagógica**.

Assim, a Geografia escolar ajudará o sujeito-aluno a pensar o mundo, não ensinando com meros instrumentos de repetição, mas com atitudes que, no mínimo,

---

<sup>66</sup> Cf. nota 43.

valorizem a **argumentação**, a **indagação** e a **proposição**; e isso se faz respeitando a especificidade da Geografia como disciplina escolar. Em se tratando de valorização e respeito à Geografia ensinada nas escolas, Cavalcanti (2006, p. 119), afirma que:

Na prática, a Geografia ensinada não consegue, muitas vezes, ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos, como é da tradição dessa disciplina. Na prática, o livro didático, muitas vezes trazendo um conteúdo padronizado, define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem permitir que sua abordagem sirva para transitar na escala global-local, tendo como foco o local. Na prática, continua a ser um desafio [...] a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra. Na prática, enfim, continua um desafio cumprir o objetivo básico da Geografia na escola, que é o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva (CAVALCANTI, 2006, p. 119).

Em vista da formação de um pensamento espacial estruturado, esta discussão segue, no sentido de apresentar princípios referenciais para o raciocínio geográfico e, posteriormente são discutidos alguns pressupostos pedagógico-didáticos importantes para o processo de ensinar e aprender Geografia na escola.

#### 2.4.1 Princípios referenciais básicos na construção do saber geográfico

Para a construção de um raciocínio geográfico, implicado na formação da consciência espacial-cidadã nas práticas escolares, torna-se relevante a revalorização dos princípios específicos da Geografia – instrumentos de análise desse domínio científico. Ainda que sejam princípios levantados no âmbito do modelo positivista da ciência geográfica (MORAES, 2002; 2005), eles continuam tendo validade e dando suporte à Geografia, sob a perspectiva do olhar de hoje sobre o espaço geográfico. Assim, conforme Moreira (1981), o trabalho com os princípios da Geografia, além de garantir-lhe o caráter de ciência, contribui para que se perceba a especificidade da mesma, por relação às ciências afins. Portanto, os princípios compõem um quadro epistêmico referencial do pensar o espaço geográfico, a ser desenvolvido com os sujeitos-alunos. O quadro organizado a seguir, apresenta as características desses princípios.

Princípios	Características
Da Extensão – Delimitação – Localização	Formulado por Friedrich Ratzel (1844-1904): é preciso <b>delimitar o fato a ser estudado, localizando-o na superfície terrestre.</b>
Da Causalidade	Formulado por Alexander Von Humboldt (1769-1859): diz respeito à <b>necessidade de explicar, de dizer o porquê dos fatos.</b>
Da Analogia	Exposto por Karl Ritter (1779-1859) e Paul Vidal de La Blache (1845-1918): <b>é necessário comparar o fato ou área estudada</b> com outros fatos ou áreas da superfície terrestre, <b>buscando as semelhanças e diferenças existentes.</b>
Da Conexidade	Apresentado em especial por Jean Brunhes (1869-1930): <b>os fatos não estão isolados, mas ao contrário, inseridos em um sistema de relações</b> , tanto locais como interlocais. Por isso, é preciso identificar esses elos.
Da Atividade	Apresentado por Brunhes: <b>os fatos têm um caráter dinâmico</b> , mutável, o que implica conhecer o passado para entender o presente e prever sua evolução.

Quadro 5 - Princípios da Geografia

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Moreira (1981)

Quanto ao primeiro **princípio** focalizado no quadro 05, a **extensão**, conforme Alexandre e Diogo (1990), implica procedimentos e habilidades de **localização** dos fenômenos ou objetos de estudo na superfície terrestre, ou seja, procura responder à pergunta **onde?**. De acordo com Cavalcanti (2002, p.17-18), a Geografia escolar fornece “[...] instrumentos para que os cidadãos possam localizar os diferentes ambientes produzidos pelo homem [...] e compreender os significados dessa localização”. Desse modo, a localização, por sua vez, também tomada como princípio, tem conexão com outros postulados na lógica da construção do raciocínio geográfico, tais como, “[...] as respectivas estruturas espaciais, ou seja, o conhecimento das suas variações e heterogeneidade sobre a superfície; o *porquê* das causas quer da localização quer da variação espacial” (ALEXANDRE ; DIOGO, 1990, p. 39). A partir do princípio da localização, pode-se avançar na construção do raciocínio geográfico, em sentido de se entender que:

O verdadeiro raciocínio geográfico é aquele que, sem menosprezar a componente locativa, vai mais longe na tentativa de compreender o *porquê* dessas mesmas localizações. Não basta saber onde é que as coisas se encontram, pois é mais importante conhecer porque é que elas lá estão. Para a geografia, ambas as fases são importantes e indispensáveis ao prosseguimento do seu processo investigativo (idem).

Nessa direção, o **princípio da causalidade** é um elo fundamental na construção do raciocínio geográfico. Isto, porque, remete às causas dos fenômenos, aos **porquês** associados a eles. Assim, a pergunta **por quê?** - se não é a mais desafiadora - é, no mínimo, mobilizadora e motivadora na construção do conhecimento. Em uma educação geográfica com sentido, os **porquês** dizem respeito às causas, às origens, às raízes do que acontece no espaço geográfico. Buscar as causas de um fato ou fenômeno social ou natural é possibilidade de aprofundamento, de verticalização dos conceitos e temas estudados, exigindo práticas que assumam em seu interior a pergunta, a problematização. Isso, em uma educação geográfica significativa, possibilita aos sujeitos-alunos fazer pontes e dialogar com outras áreas do conhecimento; e buscar outras fontes para compreender os porquês que vão sendo focados nos processos de ensino e de aprendizagem. Tais porquês desafiam o educador-geógrafo a transcender a fragmentação em vista do desenvolvimento de atitudes de reflexão e ação, pautadas na interdisciplinaridade. O porquê expressa assim, o significado epistêmico do princípio da causalidade no entendimento da realidade em sua complexidade social, histórica, cultural, política e natural na qual vive o sujeito-aprendente.

Nessa perspectiva, cabe destacar que esse raciocínio sobre as causas dos fenômenos, não se dá de forma linear na análise da espacialidade geográfica – relação causa-efeito, como previa a análise clássica dos fenômenos -, mas em sentido de causalidade contingente (KASPER, 2000), que considera a dinâmica de interações da realidade, de fatos e fenômenos que ocorrem no mundo físico-natural, socioeconômico, político, socioambiental e cultural. Sob esse foco, para Morin (2007, p. 20), o reconhecimento das múltiplas causalidades, em termos de contingência, “[...] exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas [...]”.

A **análise multidimensional**, ou como coloca Jacques Ardoino (2002), a multirreferencialidade da realidade, é um aspecto importante no modo de construção

do raciocínio geográfico, em termos de se perceber que um fato é mais do que o próprio fato, que um fenômeno social, natural ou cultural; é mais do que o próprio fenômeno, que uma ação do homem sobre a natureza, sobre o espaço geográfico, é mais do que uma ação. Nesse modo de conceber a realidade, está o sentido das interconectividades, das conexões de conexões estruturais, o que dá o caráter multidimensional da realidade, caracterizando o sentido das **redes** que são construídas nas múltiplas relações estabelecidas entre fenômenos, sujeitos e contextos.

Sob essa perspectiva, mesmo que cada um dos aspectos do espaço geográfico seja tratado de modo singular, todos os seus componentes formam uma única **rede complexa**, isto porque: no processo de pensar a espacialidade, como construção do raciocínio geográfico, um dos princípios-base é o entendimento das **redes estruturais**. É, pois, fundamental aos educandos, entenderem essas redes, no sentido de perceberem as múltiplas relações contextuais - interações, retroações e recursividades que envolvem os processos sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais e naturais; pois: “Um contexto está inserido dentro de outro contexto e assim sucessivamente. Isto, de certa forma, traduz a idéia de que o micro está em relação de intercâmbio com o macro, nos mais diversos níveis” (MORAES, 2004, p. 98). Isso coloca a Geografia escolar em conexão com o **princípio do contextualismo** do pensamento complexo.

O **contexto**, na Geografia escolar, ajuda a situar os sujeitos a se encontrar nos diferentes espaços-tempos: locais e globais, favorecendo o entendimento da totalidade-mundo (SANTOS, 2003; STRAFORINI, 2004). Contextualizar não é apenas dizer onde estamos, mas também e, principalmente, dizer das múltiplas relações que ocorrem entre os fenômenos sociais e naturais, dizer das conexões de estruturas que se estabelecem no espaço-tempo, em que habita o sujeito. Para tanto, é fundamental que se considere o sentido do “contexto” (MORIN, 2000), como ato de contextualizar.

O contexto é um texto onde se podem ler as relações multidimensionais da realidade, sua multiperspectividade referencial (MORIN, 2000a); por isso, conhecer fatos e informações isolados torna-se insuficiente para dar conta de uma explicação que ajude os sujeitos-alunos a compreenderem e apreenderem a realidade em sua totalidade. Assim, nas palavras de Morin, (2000b, p. 36): “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto, para que adquiram sentidos. Para ter

sentido, a palavra precisa do texto, o que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”. Essa ação é relevante e significativa, sabendo que situar em um contexto fenômenos, eventos e objetos de estudo, compromete o entendimento da relação do hoje com o amanhã, a partir do olhar sobre o ontem – relação passado-presente, uma vez que, ao considerar o contextualismo considera-se que “[...] a realidade pode ser concebida em termos de padrões de interações dentro de padrões de interações” (KASPER, 2000, p.187). E, sob esse olhar, a importância do **princípio da atividade**, o qual diz respeito às dinâmicas no espaço geográfico e, nesse sentido, se destaca a questão da **temporalidade**: o **tempo sincrônico** relacionado à dimensão qualitativa, em suas diferentes relações espaço-temporais; e o **tempo diacrônico**, em dimensão quantitativa, que trata das medidas, das épocas, dos períodos. Quais as implicações da temporalidade na Geografia escolar?

A pergunta **quando?** remete às temporalidades - movimento diacrônico e sincrônico - que trazem tempos que remetem a outros tempos. Por isso, elas partem de um **onde** (espaço) e de um **quando** (tempo). Esse princípio da atividade remete a se pensar, na Geografia escolar, a relação tempo-espaço. Nas palavras de Camargo (2005, p. 22), “[...] o futuro se constrói, [...] na flecha do tempo, que sintropicamente evolui a partir das diferentes variáveis que se interconectam e fazem o amanhã. Articula-se, então, uma gigantesca teia onde é tecido diariamente o grande sistema Terra a partir de sua interna auto-organização [...]”.

A relação tempo-espaço, no sentido de se perceber a continuidade, a transformação, a mudança, dá aos fenômenos geográficos, a característica de processo constante, de sempre estar sendo. E cada lugar no espaço é individualizado, específico, porque vive-se com tempos específicos, ainda que em amplitude geral. O que acontece na temporalidade total acontece na temporalidade singular, de forma a conter semelhanças e diferenças, permanências e fluxos.

Outro princípio fundamental na análise geográfica é o **da analogia**, que possibilita a explicação das diferentes paisagens, territórios e lugares como resultante de combinações próprias, que marcam suas singularidades. Assim, essas diferenças são analisadas, compreendidas e explicadas a partir de **comparações**, considerando-se as singularidades, as especificidades e as semelhanças (o que é comum) entre os lugares envolvidos em processos globais - enquanto os fenômenos e fatos são co-relacionados; entende-se, portanto, as partes comparando-as e



relacionando-as com outras e, nesse sentido, com a totalidade da espacialidade geográfica. Este exercício de análise geográfica permite ao sujeito-aluno perceber que o mundo é um conjunto de singularidades, de partes complementares, que estão em intrínseca relação na formação dos espaços local e global. A relação todo-parte aqui é fundamental.

Nessa perspectiva, põe-se o **princípio da conexidade** como de extrema importância nos estudos da espacialidade geográfica, justamente por considerar as relações locais-globais e vice-versa. Nesse foco, torna-se importante nas aulas de Geografia, o exercício cognitivo dos sujeitos-alunos em comporem o todo para entender nele, o significado das partes:

O global é mais do que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. [...] É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes (MORIN, 2000b, p. 37).

Assim, para que os sujeitos-alunos possam compreender como funcionam as relações estruturais da sociedade, as relações socioambientais, é fundamental que exercitem a capacidade de composição da totalidade (natural, social, política, econômica, histórica, cultural etc.), a partir de estratégias pedagógico-didáticas como o estudo do meio<sup>67</sup>, as imagens, os sistemas de informação geográfica, a literatura, os dados cartográficos, o cinema, os desenhos, os croquis geográficos, as maquetes, dentre outros recursos; e a valorização das histórias vivenciadas no cotidiano, no que se ouve e vê, na realidade de vida de cada sujeito-aluno e professor, como partes de um todo maior. Essa relação de estudo e análise todo-parte, é entendida por Freire (2005b) como um processo de **descodificação**. Essa prática cognitiva deve levar os sujeitos-alunos a transcenderem o estado de

---

<sup>67</sup> “[...] são considerados Estudo do Meio desde uma saída de alunos e professores cujo objetivo principal é o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandam pesquisas de campo, bibliográfica, iconográfica e, portanto, investimento em termos de trabalho individual e coletivo” (PONTUSCHKA, 1994, p. 164) – é um momento da prática de ensino de Geografia que exige sistematização, organização e estruturação na forma de olhar a realidade estudada. Essa prática é fundamental ao enfoque da problematização da realidade-mundo, uma vez que ela contribui para que os sujeitos-alunos possam, a partir de critérios e procedimentos adequados, olhar a realidade e aprofundar os conhecimentos sobre a mesma.

coisificação do mundo e de si no mundo. Nas palavras de Freire (2005b, p. 35), a descodificação da realidade-mundo, exige “[...] que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas”; e nisso, reconheça sua vida fazendo parte dessa relação. Como afirma Morin (2000b, p. 37), a partir do princípio hologramático, “[...] a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas”. Desse modo, conforme Freire (ibid, p. 36), nesse entendimento de relação todo-parte e de descodificação, o que se pretende “[...] é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu *contexto real*”.

Sob o ponto de vista da conexidade das relações sociedade-natureza, não há uma natureza e sociedade separada do homem, há um tecido e, deste, o homem é parte indissociável. Nessa perspectiva, o tratar a Terra, ou sistema Terra como um sistema complexo e dinâmico (MORIN, 2001; MATTAUER, 2002; LABEYRIE, 2002), que se auto-eco-organiza, nesse conjunto, o homem não é uma parte suprema, não é o seu senhor, nem seu proprietário - como o fez ser a visão antropocêntrica - ele é tecido do tecido maior. É um dos nós da rede dentre os muitos com os quais ele está interconectado. Como sustenta Frémont (2002, p. 144), “é esse mundo novo, complexo, incerto, frágil que a geografia deve fazer com que os jovens cidadãos do mundo – os habitantes das novas aldeias – descubram em nome de um planeta solidário”. Assim, ao se mudar a forma de olhar para o mundo, a realidade, o planeta em que vive o homem, a natureza e as questões sociais nela imbricadas, muda-se o próprio olhar sobre o homem, nessas inter-relações. O homem está e existe nessas dinâmicas, é devir e possibilidade no conjunto que forma o espaço geográfico, estruturado e estruturante. O homem, no lugar-força onde habita, no movimento que dá a seu lugar-cotidiano de vida, de ação e interação, é parte do conjunto e não peça do mesmo; é elemento da estrutura do sistema Terra e não peça desencaixada, haja vista que: “Um elemento isolado apenas participa e não integra” (CAMARGO, 2005, 30). Assim, cabe pensar essa relação de forma dialética e complexa, uma vez que é nas forças contraditórias e caóticas que essa relação é desencadeada e tecida. E, nesse sentido, vale a afirmação de Camargo (2005, 23): “[...] a organização geográfica de cada lugar reproduz dialeticamente conseqüências espaciais na dinâmica da totalidade”.

Outro aspecto a ser destacado no princípio da conexidade é a questão da escala, quanto à configuração do espaço geográfico em sua organização geopolítica, em sua divisão territorial - entram em relação o micro e o macro-regional, o local e o nacional ou o global. Os fatos e fenômenos, por exemplo, geossocioambientais, analisados a partir das múltiplas relações escalares, permitem identificar os elos de ligação entre um fenômeno e outro, entre um lugar e outro; entre o que torna o lugar comum e, ao mesmo tempo, singular; e ainda, identificar o que dá força ao lugar e como os pontos de força estão presentes em outros lugares, em outras realidades escalares. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Callai (2006, p. 94-95):

A escala de análise é um critério importante no estudo da Geografia. É fundamental que se considere sempre os vários níveis desta escala social de análise: "o local", o "regional", o "nacional" e o "mundial". A busca das explicações do que acontecem em determinados níveis desta escala, em outras dimensões, favorece análises mais conseqüentes. [...] Há em cada um destes níveis, portanto, a presença dos demais.

Portanto, a conexidade tem a ver com o sentido dos nós que formam a rede de relações dos lugares e, sob este aspecto, o lugar deve ser considerado como ponto de partida ou como referência para o estudo do espaço geográfico. Ainda em relação ao papel fundamental da escala na análise da espacialidade geográfica, Callai destaca duas dimensões importantes - a escala social e a escala natural:

Esta escala, [...] a social, supõe uma dimensão histórica, quer dizer, da humanidade, de construção social do espaço. Há uma outra escala que precisamos considerar nos estudos de Geografia, que é a "escala da natureza", é a escala geológica, aquela que diz respeito à evolução da natureza, que em sua formação e transformação intrínseca apresenta também modificações no espaço, decorrentes de sua evolução interna (idem).

Em vista desse exercício cognitivo de localizar, de levantar os porquês dos fenômenos da espacialidade geográfica em sua multidimensionalidade, contextualidade e conexidade, as relações de semelhanças e diferenças espaciais etc., a Cartografia se apresenta como uma ferramenta singular. Não somente no sentido de delimitar um fenômeno ou fato, ou de localizá-lo a partir dos vários conjuntos espaciais (LACOSTE, 2006) que ele forma, ou com os quais está relacionado, mas no sentido de possibilitar ao sujeito-aluno apreender o próprio fenômeno ou fato estudado.

Nesse sentido, a **Cartografia** é considerada um dos meios ou recursos da ciência geográfica que mais contribui para se estudar, ler, descrever e analisar o mundo, o espaço geográfico local e global. Por meio da Cartografia, os sujeitos-alunos podem desenvolver habilidades fundamentais, como decodificar, interpretar, classificar, registrar, comparar, localizar, situar, entre outras, que corroboram a formação de uma consciência espacial-cidadã crítica e propositiva em relação ao mundo. Como sustenta Almeida (2003, p. 17): “O indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do território que não estejam registrados em sua memória. Está limitado apenas aos registros de imagens do espaço vivido, o que o impossibilita de realizar a operação elementar de situar localidades desconhecidas”.

Assim, fazer e ler mapas, decodificar cartas topográficas, plantas etc., são ações importantes no ensino e na aprendizagem de Geografia, uma vez que é sobre o espaço habitado, sobre a realidade natural e social que estes mapas ou cartas são produzidos. Neles encontram-se dados que informam, orientam e situam os sujeitos na realidade. Como coloca Lacoste (1988, p. 23), “[...] a carta é a forma de representação geográfica por excelência [...]”. Por isso, o ensino de Geografia não pode ficar esvaziado dessa possibilidade de leitura de representação do mundo. Concordando com Almeida (2003, p. 16), quando ensinamos ou trabalhamos com mapas na escola, devemos considerar que:

Os mapas são produzidos a partir da definição de uma malha de coordenadas que garantem a localização precisa de qualquer ponto sobre a Terra; os mapas resultam da redução da área representada, a qual é definida por uma proporção expressa na escala, geralmente, de forma linear (há mapas que trazem indicação de escala de área); os mapas são obtidos com a projeção das três dimensões do espaço sobre o plano do papel, o que pressupõe matemáticas que dependem do tipo de projeção cartográfica usada. A variação das altitudes e forma de relevo são projetadas por meio das curvas de nível; sobre o mapa-base são feitos mapas temáticos, utilizando-se um sistema de signos que representam a informação espacial.

Além das cartas que o professor encontra nos livros e em outras fontes de informação, são possíveis trabalhos de interação cartográfica por meio dos recursos mediáticos. Como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 138):

Mais do que nunca, com o auxílio da computação gráfica, a cartografia, como uma das importantes áreas no estudo de Geografia, vem elaborando uma variedade muito grande de mapas temáticos, permitindo estudos sobre fluxos econômicos, formas de ocupação do solo, distribuição dos recursos naturais etc.

À luz do modo complexo e dialético de se olhar a realidade-mundo - na construção do raciocínio geográfico -, pode-se destacar alguns pressupostos metodológicos importantes, para o desenvolvimento das aulas de Geografia. Esses pressupostos remetem às contribuições das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, a respeito da formação de uma consciência espacial-cidadã que se estrutura por meio de um instrumental teórico-metodológico crítico e reflexivo, com o qual pretende-se “[...] formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.” (FREIRE, 2005b, p.09). Para Paulo Freire, essa prática educativa “[...] é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (ibid, p. 29), um ato que possibilita aos sujeitos-alunos se perceberem sujeitos crítico-participativos, atuantes e capazes de intervir com prudência, cuidado e responsabilidade no mundo, na sua cotidianidade.

#### 2.4.2 Pressupostos pedagógico-didáticos implicados na educação geográfica

Neste subitem, objetiva-se a apresentar alguns pressupostos pedagógico-didáticos implicados na construção do raciocínio geográfico dos sujeitos-alunos. Raciocínio, aqui entendido como pensamento geográfico, que busca a compreensão do que se diz (discursos) e do que se faz (ações e práticas sociais); por isso, concordando com Demo (2001, p. 23), é um “saber pensar” sustentado na lógica da busca ao que está por trás das estruturas que organizam o espaço geográfico, uma lógica de leitura de mundo e que pode ser caracterizada como um saber “pensar sobre o pensar” (M. E. DOS SANTOS, 2005, p. 84), ou como coloca Morin (2001, p. 22), um saber duvidar sobre “a dúvida da própria dúvida”.

Esse processo do saber pensar, segundo M. E. dos Santos (2005), defende a necessidade de estratégias de ensino intencionais, deliberativas e sistemáticas, que estimulem o aluno a aprender a pensar. Para tanto, serão considerados nesse percurso, a dialogia e a mobilização como pressupostos pedagógico-didáticos na construção do pensamento geográfico na escola, em vista da problematização da realidade-mundo, como pressuposto metodológico fundamental na apreensão e apropriação da realidade estudada.

a) Dialogia e mobilização no processo de apreensão da realidade-mundo

A **dialogia**, nesse processo, é mais do que uma necessidade, é uma questão de vitalidade dos e nos processos de ensino e de aprendizagem. A dialogia leva à escuta, ao ouvir cognitivamente consciente. Ela é relação cooperativa, relação em que professor e aluno aprendem juntos, são parceiros na construção de um dado saber-mundo. A palavra de um e de outro são forças motrizes da ação pedagógica, isto porque “[...] é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2006, p. 91).

O diálogo é uma exigência existencial, é uma práxis humana libertadora (FREIRE, 2006); dá-se no mundo e com o mundo, entre a multiplicidade de vozes que estão no mundo. O diálogo é parte de um processo fundamental de apreensão e compreensão do mundo, da realidade, da vida, pois: “A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (ibid., p. 97). Assim, saber-se no mundo é poder dizer-se no mundo, dizer do mundo. A prática pedagógica, sustentada na dialogia, acredita no potencial do outro, valoriza suas crenças, problematiza-as; impulsiona o outro a pensar o mundo na direção de que “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. [...] E este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (ibid., p. 95). Nas palavras de M. E. dos Santos (2005, p. 88):

A estrutura dialógica está longe de um entendimento da comunicação como mera transferência de informações do emissor para o receptor. Reclama estratégias e espaços para palavras que estimulem a coragem do sujeito dar a sua opinião, reconhecer a necessidade de escutar o outro e de ser escutado por ele, aprender a relevância de argumentar para defender as suas idéias, para as confrontar com as dos outros e para negociar consensos. Reclama batalhas intelectuais e afectivas que possibilitem a constatação e o reconhecimento das singularidades e das semelhanças, dos interesses e desinteresses de uns e de outros. Reclama competências comunicacionais, [...] tramas, comunicacionais, técnicas de codificação e de decodificação da realidade e técnicas argumentativas que, sendo indispensáveis ao exercício da cidadania, perspectivem personalidades democráticas.

Por isso, a partir dessa perspectiva dialógica, deve-se ter claro, a importância da **mobilização** no processo de aprendizagem. A esse propósito Charlot (2005, p. 54), contribui afirmando que:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo.

Há uma intrínseca relação entre **mobilização para o aprender e situação de aprendizagem**, ou seja, o momento pedagógico e sua circunstância. A ação estruturada para que se alcance as intencionalidades docente e discente, deve **produzir sentido e significado na vida** de quem aprende (CHARLOT, 2001). Nessa relação entre saber e aprender, entre mobilização e dialogia no processo de aprendizagem, exige-se que se compreenda como se opera essa conexão entre um sujeito que aprende e um saber apreendido, ou seja, entre o sujeito aprendente e o objeto de sua aprendizagem (CHARLOT, 2001). Esse é um aspecto importante nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que possibilita refletir-se sobre a relação que o sujeito-aluno estabelece com um dado conhecimento, neste caso, mais especificamente, com o conhecimento geográfico. De acordo com Charlot (ibid, p. 20), aprender, nesse sentido, “[...] é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é ‘interiorizá-lo’. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo [...] que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim”. Assim, a mobilização e a dialogia são processos que instauram a apropriação do objeto, para si a partir de si. Charlot (2000, p. 54) reforça esse entendimento quando trata da distinção entre mobilização e motivação:

O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento. [...] A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que [...] esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento.

A mobilização para o aprender é, no sentido explicitado por Charlot um movimento interno que desencadeia um agir intencional e que está em relação com um motivo – o objeto da aprendizagem. Em sentido de se avançar para além da idéia de movimento, Charlot sustenta ainda que a mobilização remete a dois outros

conceitos: o de recursos – no sentido de pôr recursos em movimento e fazer uso de si próprio como recurso; e o de móbil, como “razão de agir”, de engajamento em uma atividade por haver “boas razões” para tal (CHARLOT, 2000, p. 55). Nessa linha, pode-se questionar: qual a relação dos sujeitos-alunos com a Geografia ensinada nas escolas? Como são influenciados pelos conhecimentos estudados ao longo das aulas? Como são mobilizados para se relacionarem com esses conhecimentos e o que essa relação desencadeia nesses sujeitos? Nesse movimento, o que importa segundo Charlot (2001, p. 21), “[...] é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito”.

A criança [o adolescente, o jovem, o adulto em processo de aprendizagem] mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então uma dinâmica interna, [...] essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

Ainda para Charlot (2001, p. 21): “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. Para tanto, deve-se buscar pelo sentido do que se ensina e se aprende em Geografia, para alunos e professores. Um sentido que é pessoal, mas construído na dialogia. Para Charlot (idem), “[...] o sentido atribuído a um saber leva [o sujeito-aluno] a envolver-se em certas atividades [...]”; a atividade, nesse sentido, “[...] posta em prática [...] contribui para [o sujeito-aluno] produzir o sentido desse saber”. Desse modo, o sentido, o valor, o significado que se atribui a uma atividade – esta, como forma pedagógico-didática de relação com o saber – geram um saber, pela relação que o aluno estabelece com a atividade. Assim, o mesmo pode-se dizer da própria mobilização do sujeito, no sentido de tomada de consciência de mundo e consciência-cidadã do espaço onde vive, uma vez que “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).



## b) Problematização na leitura da realidade-mundo

A **problematização** possibilita uma **práxis**, uma ação-transformação politicamente comprometida e responsável com a realidade-mundo. É a atitude consciente do sujeito que pensa sua realidade, questionando-a, indagando-a para saber-se politicamente situado e eticamente comprometido com tal realidade. Nessa direção, considerando a formação de uma consciência crítica e cidadã dos sujeitos-alunos, Freire (2005, p. 30), afirma que: “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Esse assumir-se, epistemologicamente, é assumir-se como sujeito que, ao conhecer o mundo, se conhece relacionado a ele e, ao conhecer-se, deve agir consciente de que suas atitudes, suas ações e suas idéias são transformadoras e construtoras do mundo. E esse é um movimento que se desvela no processo de conscientização, pois:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mas se *dés-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2005b, p. 30).

Ao entender a **problematização** como uma ação que valoriza a **indagação**, a **curiosidade epistêmica** (FREIRE, 2000), é fundamental que se considere o sentido que Paulo Freire atribui a esse processo na educação, quando se assume: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [...]” (FREIRE, 2000, p. 35). Essa curiosidade, que Freire afirma ser parte integrante do fenômeno vital, não pode ser silenciada nas aulas de Geografia, pois: “[...] Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (idem); uma curiosidade que indaga o mundo, querendo construir mundo. Uma curiosidade que não se faz alienante, mas

contribui para o processo de des-alienação tão presente em aulas silenciadoras de perguntas e “dúvidas epistêmicas” (FREIRE, 2000).

Os **porquês** das crianças, adolescentes e jovens remetem ao movimento de **pesquisa** - uma atitude e uma habilidade que precisa ser desenvolvida desde a mais tenra idade, na escola. A pesquisa procede da valorização da **pergunta** dos sujeitos-alunos. Mas qual é o espaço-tempo para as perguntas no ensino de Geografia? Que importância assume essa atitude - a do ato de perguntar no ensino de Geografia? O incerto, a indagação, a problematização do conhecimento é uma possibilidade, uma abertura para que os sujeitos aprendentes se tornem mais críticos e se posicionem de modo mais questionador acerca dos problemas sociais, ambientais, econômicos, políticos, culturais que influenciam suas vidas. Nas palavras de Freire (2000, p. 94):

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Pensar uma prática educativa que contemple a incerteza no seu interior, é pensar um projeto de ensino de Geografia que tenha como premissa básica o **sentido do ato de perguntar**; e disto, a Geografia não pode esquivar-se, uma vez que seu objeto de conhecimento - o espaço geográfico - é, por sua natureza, um objeto rico em perguntas, um aguçador de curiosidades. A pergunta é um elemento importante nos processos de ensino e de aprendizagem de Geografia, possibilitando aos alunos e ao professor problematizar os conhecimentos estudados e aprofundá-los por meio da sistematização; para isso, concordando com Freire (ibid, p. 96), o fundamental, nesse processo, “[...] é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*”. E ainda mais que “[...] o *eu* epistêmico (isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico) não é dado; ele é construído e conquistado” (CHARLOT, 2005, p. 43).

O entendimento da problematização pode ser ampliado quando se percebe que a produção do conhecimento também se dá pela indagação curiosa de um dado problema, o que é próprio das relações que o homem vive com seu meio, com seu ambiente, seu cotidiano - relações de contradição e de re-construção. Como enfoca

Vasconcellos (1992, p. 46): “Pela problematização o educador estabelece contradição com o conhecimento parcial, equivocado, que o aluno traz, possibilitando a superação deste estágio de conhecimento”. As perguntas e problemas levantados pelos sujeitos-alunos e professores, na relação dialógica em sala de aula, passam por um processo de reelaboração, reconstrução e ressignificação em sentido de verticalização e profundidade no ato de conhecer uma dada realidade – aquela indagada, questionada, duvidada na ação epistêmica desses sujeitos.

A problematização, na forma como vem sendo pensada neste estudo trata, pois, de um processo em que os problemas da vida cotidiana, da realidade social, cultural, histórica e natural, os problemas do espaço geográfico, são colocados em xeque pelo ato de duvidar e questionar, por parte dos sujeitos nos processos de ensinar e aprender Geografia. É um exercício de natureza dialética (VASCONCELLOS, 1992), que coloca sob o olhar da contradição e da reconstrução, o objeto de estudo a ser decifrado, questionado, duvidado, enfim, coloca um problema para ser resolvido e decodificado numa relação dialógica entre professor-aluno-conhecimento. E essa atitude, segundo Vasconcellos (p. 45), exige de ambos, “[...] esforço, dedicação, atenção, abertura”, o que provoca “[...] um prazer, uma alegria quando se compreende, por se estar conseguindo dominar a realidade” (idem).

A problematização, como sustentada nesse estudo, apresenta movimentos bem distintos, quais sejam: o primeiro, valorizando a dúvida – o ato de questionar, espaço para desinstalar, provocar, criar o vazio, a falta; ato de criar e elaborar questões singulares – próprias do sujeito que questiona, mas também aquelas comuns – oriundas de uma comunidade duvidante, que habita os espaços educativos, ou seja, levantando os problemas a serem estudados. O segundo, valorizando a indagação teórica – ato de referenciar substantivamente a análise, as causalidades mútuas que envolvem o problema ou os problemas levantados nos questionamentos. E o terceiro, envolvendo a proposição das compreensões, voltando-se à realidade indagada, problematizada, a partir do confronto entre conhecimentos prévios e científicos, propondo soluções. Esse movimento será explicitado em três estágios, considerando os estudos de Berbel (1999), Morita Vasconcellos (1999) e Freire (2000; 2005):

- **Primeiro estágio: o olhar sobre a realidade**, envolvendo dois aspectos distintos e complementares, a saber, observação da realidade e indagação da realidade observada – processo de reflexão e busca das causalidades mútuas. No primeiro aspecto da metodologia tem-se a realidade como ponto de partida. Os elementos da problematização são extraídos da realidade. Nesse sentido, os alunos problematizam a realidade de vida cotidiana, local e global. O segundo aspecto está relacionado à identificação dos fatores, das causalidades múltiplas do problema ou problemas levantados na realidade observada, estudada. O processo é ampliado no sentido de se levantar questionamentos, dúvidas acerca do problema – objeto de estudo – orientando os alunos a um processo de reflexão e indagação dessa realidade em estudo.
- **Segundo estágio: a definição do objeto de estudo.** Este momento compreende dois aspectos, também, distintos e complementares – a definição de “o quê” vai ser estudado e dos aspectos a serem conhecidos e melhor compreendidos. Esse momento exige que se sistematize as formas de estudar, conhecer, compreender o objeto a ser tratado, ou como ele vai ser estudado – o aspecto metodológico do processo. Esse momento implica estabelecer a relação entre conhecimento científico e conhecimento prévio.
- **Terceiro estágio: a proposição de soluções**, relacionada ao sentido de estudar, entender a realidade para nela intervir; toda a mobilização deve visar a um o retorno à realidade, de forma a possibilitar aos alunos a prática, a ação, mas não uma ação pela ação. Assim, esse momento não deve ser encarado como a “boa ação” ou o “assistencialismo” a ser praticado, mas deve ser entendido e assumido como um momento político, crítico e criativo de intervenção na realidade; como *práxis* transformadora, pois implica tomada de decisão e atitude engajada com o que foi observado, questionado, indagado, estudado, compreendido e projetado. Conforme Berbel (1999, p. 9), ao considerar a intervenção na realidade, a partir do que ela chama de metodologia da problematização: “[...] é preciso fazer um plano de atuação, [...] eleger a forma, os procedimentos mais adequados, para realizar uma intervenção nesta realidade para transformá-la em algum grau”. É o momento em que os sujeitos-alunos podem perceber o que significa a atitude cidadã e o exercício político.

Não há um dizer como vão fazer, mas um levantar as possibilidades de se fazer, intervir, agir na realidade e isto é uma escolha que exige consciência de mundo, consciência da realidade estudada, um movimento que exige ação-reflexão-ação. Portanto, esse exercício cognitivo exige que se parta de problemas locais, estabelecendo relações com os problemas globais, teorizando em profundidade – capacidade argumentativa e chegando à problematização projetiva ou propositiva – e apresentando possíveis soluções para os problemas analisados, estudados.

Ao se estudar, por exemplo, a situação dos meninos-bomba, ou dos meninos-soldado na África, ou a seca e a fome no Brasil, são focadas relações de causalidade, estabelecidas as devidas conexões entre lugares e fenômenos; são localizados os fenômenos em um dado contexto territorial, regional ou nacional, utilizando-se para isso a Cartografia e, com isso, vendo a extensão dos fatos. A partir de um exercício cognitivo, o sujeito-aluno indaga e apreende a realidade, propondo soluções para os problemas, de forma que ambos, professor e aluno, sintam-se envolvidos com os fenômenos estudados, como motivo de causa comum, de luta comum, de compromisso e responsabilidade sócio-individual. Qual seria o projeto-proposta que os alunos produziram para essa situação? Como encaminhariam suas proposições? Como se vêem partícipes dessa luta? Em que sentido se percebem comprometidos? De que forma estariam ocupando seus espaços-ágora para anunciar e denunciar? A Geografia escolar não pode ficar na mera transmissão-reprodução, uma vez que seu espaço é também político, sua análise também se caracteriza pela leitura política do mundo e, isto, exige proposta, exige envolvimento, exige ética da responsabilidade, exige diálogo consistente e trocas permanentes.

Esse processo de ensinar e aprender exige que se compreenda que a Educação deve voltar-se para transformar a realidade, a partir do pensamento crítico e criativo sobre ela; que o professor precisa ouvir e ser ouvido na relação sujeitos-saberes-práticas; que aprender é apreender a razão de ser do objeto de estudo; que no processo desencadeado deve haver a relação constante entre teoria e prática, de modo a haver uma intensificação da práxis didática; que a aprendizagem se dá quando há envolvimento dos sujeitos que aprendem com a realidade apreendida, ou ainda, com a situação ou objeto de conhecimento (BERBEL, 1999; MORITA VASCONCELLOS, 1999; FREIRE, 2000; 2005a; 2005b). A problematização é um

caminho no processo de ensinar e aprender Geografia que se pauta na valorização da pergunta, da dúvida da criança, do adolescente, do jovem, do adulto; enfim, do sujeito epistêmico, com profunda relação entre construção do saber e as intencionalidades docente e discente no processo do aprender. Esse processo está representado na figura a seguir.

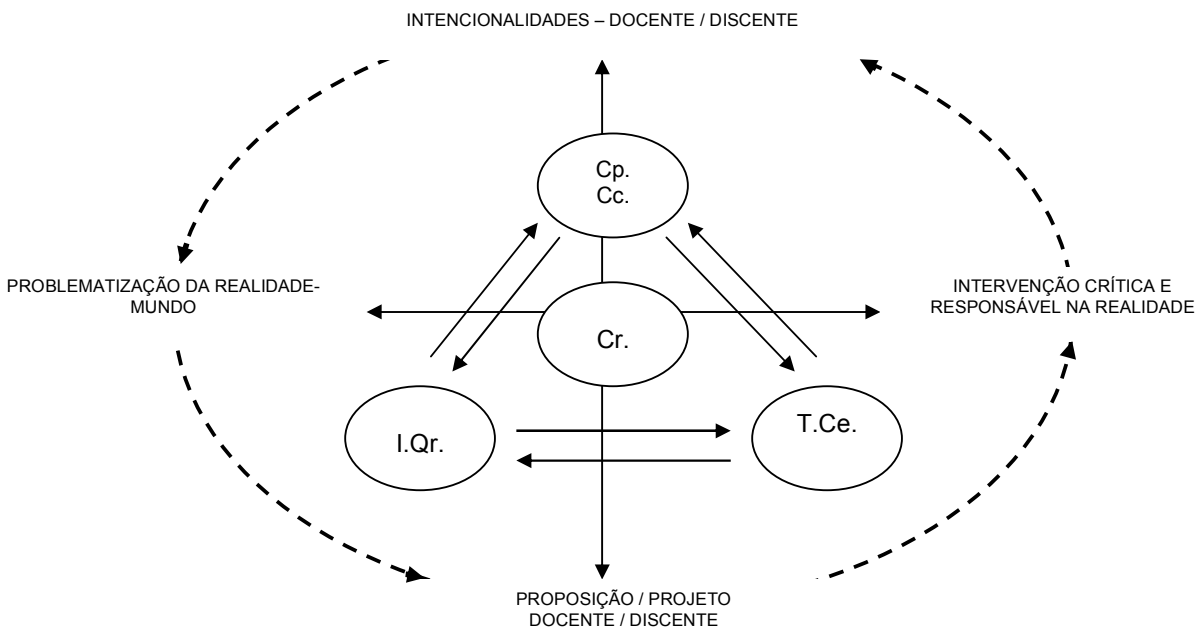


Figura 18 - Processo de problematização da realidade-mundo na educação geográfica  
 Fonte: Organizado pelo autor, a partir das contribuições de Berbel (1996), Vasconcellos (1992) e Freire (2006)

Nesta figura, as siglas Cp. e Cc. indicam o conhecimento prévio e o conhecimento científico, as siglas I.Qr. indicam indagação e questionamento da realidade, as siglas T.Ce. indicam teoria e conhecimento escolar, por fim, a sigla Cr. indica conhecimento reelaborado.

O processo de estudo da realidade-mundo, pode ter como base alguns pressupostos localizados na obra de Freire (2006, p. 77-85), considerados substanciais a uma educação problematizadora:

EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO	EM RELAÇÃO À REFLEXÃO	EM RELAÇÃO À AÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A educação problematizadora possibilita ao homem se identificar consigo mesmo como ser mais além de si mesmo, como projeto; uma educação que se identifica com o movimento permanente em que os homens se acham inscritos, movimento que é histórico e que tem como ponto de partida o sujeito e o seu objeto de conhecimento: a realidade;</li> <li>2. A problematização da realidade-mundo está comprometida com a libertação, empenhando-se na desmistificação da mesma. Por isso, tem no diálogo o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade;</li> <li>3. Na educação problematizadora, a consciência é consciência intencionada ao mundo; responde à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade - ação criadora e responsável para com o mundo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A problematização parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. "Por isso é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada";</li> <li>2. A problematização de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. Ela busca a emergência das consciências em sua inserção crítica na realidade;</li> <li>3. A reflexão é sobre os homens em suas relações com o mundo; relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente, não havendo uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na prática problematizadora, os sujeitos-alunos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. Uma realidade em movimento;</li> <li>2. Sustenta-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos sujeitos-alunos sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.</li> </ol>

Quadro 6 - Pressupostos de uma educação problematizadora  
Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Paulo Freire (2006)

Esses pressupostos, apresentados a partir de Freire (2006), podem ser relacionados a outros, destacados por M. M. Morita Vasconcellos (1999), que ampliam o sentido de uma educação problematizadora nos processos de ensino e de aprendizagem, objetivando a colocar no centro desse movimento a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo e que se reflete no modo como intencionalidades e ações configuram-se, enquanto processo de transformação social e pessoal. Nesse sentido, é importante considerar:

a crença de que o homem se constrói e que pode ser sujeito quando integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete; a concepção de aluno como sujeito da educação, capaz de construir seu próprio conhecimento e de assumir o seu papel de sujeito criador; a busca de integração do conhecimento com o vivido, através da interação entre homem e mundo, entre sujeito e objeto; a concepção de aluno e de

professor como sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto histórico; a busca de realização de um trabalho de conscientização, num processo de tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela progressivamente; a confiança de que o aluno é capaz de transcender situações-limites para verificar o que existe além delas; a concepção do aluno, como um sujeito responsável pela sua própria vida e pela construção de seu conhecimento; a oportunidade que representa para os alunos e professores de refletirem a respeito de si próprios e de sua realidade, tomando para si a responsabilidade de modificar o real através da ação e da reflexão (M. VASCONCELLOS, 1999, p. 47-48).

A elaboração de um instrumental teórico-metodológico que mobilize, motive e estabeleça relações entre saber e aprender, tem seu significado e sentido no ensino e na aprendizagem de Geografia, a partir do entendimento de que saberes e práticas construídos, estão interconectados em uma dimensão complexa e estruturados dialeticamente. Daí, a construção de um conhecimento, que re-liga e vê sua inseparabilidade, em detrimento de um conhecimento redutor, é o que se descortina como possibilidade no ensino e na aprendizagem de Geografia.

O saber geográfico do aluno, foi fragmentado (CALLAI, 2007), separado, disjunto nas muitas disciplinas. Assim, na própria disciplina, deve-se hoje buscar a interdisciplina: dialogar no interior da própria ciência com outras ciências e, nesse diálogo, estabelecer outros diálogos que sejam complementares, no sentido de construção de um conhecimento interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998), que contribua para a formação de um pensamento que liga, ao invés de separar; que junta, ao invés de fragmentar, que vê as redes ao invés das partes separadas (MORIN, 2000, 2002, 2007).

A forma de **construção de uma explicação**, ou do raciocínio geográfico no pensamento complexo e dialético, é um **processo de síntese**<sup>68</sup>, da totalidade do espaço geográfico, enquanto um resultado das múltiplas determinações em suas interconexões, interações e interdependências. Esse processo de construção de sínteses, pelos sujeitos-alunos, os envolve em uma relação de aprendizagem que se dá pela apreensão e apropriação dos saberes geográficos. Os princípios da Geografia, assim como os demais pressupostos trabalhados nesta seção, em se tratando da educação geográfica, foram evocados a direcionar a construção do

---

<sup>68</sup> Entendendo-se aqui por síntese, o processo de sistematização relacional, integrativa do conhecimento pelo aluno, o qual estará explicitando “[...] os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto de conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas”



conhecimento do aluno, sustentado por esse modo de olhar a realidade em todas as suas relações de causalidade, temporalidade e espacialidade. Neste contexto está a aprendizagem cidadã, e com ela, a construção da cidadania, que é feita de escolhas e a escolha é sempre feita a partir do que é oferecido e não do vazio. A responsabilidade da escolha, porém, é sempre do sujeito que a faz, somente dele (BAUMAN, 2000); desse modo, a participação cidadã, em todas as instâncias societárias, é fundamental. E para que possa participar, o sujeito-cidadão precisa, ao construir sua cidadania, desde a escola, agir como tal nesse espaço escolar entre outros. A cidadania se aprende.

### 3 ENTRADA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: NATUREZA E FASES DA PESQUISA

A *ética* questiona: Como serei enquanto pessoa moral no mundo? A *epistemologia*: Como conheço o mundo? Qual a relação entre o investigador e o conhecido? [...] A *ontologia* levanta questões básicas a respeito da natureza da realidade e da natureza do ser humano no mundo. A *metodologia* concentra-se nos melhores meios para a aquisição do conhecimento sobre o mundo.

Norman L. Denzin e Yvonna S. Lincoln.

Aquilo que, em geral, chamamos de âmbitos qualitativos da realidade, não pode ser alcançado por um paradigma normativo.

Roberto S. Macedo.

Neste estudo, o objeto de investigação é dado pelas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia no ensino fundamental, em vista da formação da consciência espacial-cidadã, em uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Barra Velha - litoral norte de Santa Catarina.

Para apreender esse objeto, optou-se por desenvolver um percurso metodológico pautado na pesquisa qualitativa – estudo de caso, considerando, a natureza e operacionalização da mesma, bem como a relação dos fenômenos estudados com o contexto sócio-histórico-cultural e, sob esse foco as relações que se estabelecem entre as dimensões subjetivas (pesquisadores e sujeitos da pesquisa) e objetivas na apreensão do real. Assim, neste capítulo, apresenta-se a estrutura metodológica do estudo, focando-se a natureza da pesquisa e seus desdobramentos.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. Entende-se que a pesquisa qualitativa pode contribuir significativamente na apreensão das diferentes faces do real, na medida em que: “Fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como profundidade, plenitude, realização, o que aponta para sua perspectiva mais

verticalizada do que horizontalizada” (DEMO, 2005, p.105). Sob este foco, essa perspectiva não nega a dimensão quantitativa, ao buscar as relações entre a coleta e a análise quali-quantitativa em sentido de complementaridade; ou ainda, em sentido de tornar o olhar para a realidade mais afinado, preocupando-se com a profundidade e a intensidade do fenômeno estudado (ibid.).

Parte-se do pressuposto, que na pesquisa qualitativa há um **processo construtivo** não linear, que vai se definindo, se delineando ao longo da trajetória do estudo, desde a fase de definição do objeto até a fase de conclusão. Como destacam Denzin e Lincoln (2006, p. 23), a respeito do modo de operar em pesquisas qualitativas, há uma preocupação com “[...] a natureza socialmente construída da realidade [...]”, e, nessa direção, a pesquisa qualitativa busca apreender o “[...] *modo* como a experiência social é criada e adquire significado [...]” (id.); por isso, não parte de uma estrutura fechada, engessada para ir ao real, mas busca, na relação com o real, construir as formas de olhá-lo, inquiri-lo, apreendê-lo em investigações.

### 3.1.1 Estudo de caso

A partir de André (2005), Yin (2006) e Martins (2008), nesta seção, são focadas as características fundamentais da opção metodológica desta pesquisa - o estudo de caso.

Um estudo de caso caracteriza-se pela sua originalidade e penetração na realidade social estudada, ou seja, pelo “[...] recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando [...] descrições, interpretações e explicações que chamam a atenção pelo ineditismo” (MARTINS, 2008, p. 02).

Yin (2006), ao tratar o estudo de caso enquanto pesquisa, traz uma questão importante, relativa à hierarquia nos processos de investigação, destacando que essa modalidade tem sido relegada ao campo das investigações exploratórias ou descritivas. No entanto, o mesmo autor (ibid., p. 22), afirma que “[...] os estudos de caso estão muito longe de serem apenas uma estratégia exploratória” porque, sua característica mais apropriada é “inclusiva e pluralística” (YIN, 2006); assim, pode

“[...] haver estudos de caso exploratórios, estudos de caso descritivos ou estudos de caso explanatórios” (ibid., p. 23). Segundo André (2005, p. 16) “[...] os estudos de caso não devem ser tomados como modelos pré-experimentais de pesquisa, pois embora possam indicar variáveis que serão manipuladas e controladas posteriormente em estudos experimentais, o conhecimento gerado pelos estudos de caso tem um valor em si mesmo”.

Em sentido de superar visões reducionistas do trabalho científico com estudos de caso e, considerando seu valor para esta pesquisa, entende-se o estudo de caso como uma “forma particular de estudo” (ANDRÉ, 2005), ou ainda, como uma inquirição que “[...] Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”, buscando perceber as relações entre fenômeno e contexto, fenômeno e valor, significado e sentido - atribuídos pelos sujeitos a objetos de interesse (YIN, 2006. p. 32). Assim, nesta pesquisa, estudo de caso é entendido como estratégia investigativa de dados complexos, em perspectiva qualitativa e com fases específicas. Nesse sentido, é fundamental ter-se claro que o conhecimento em construção quanto ao objeto de estudo, resulta da forma como foi colocado o problema de pesquisa - a pergunta orientadora e como foram propostos os objetivos. Cabe destacar, nessa direção, que a investigação por meio do estudo de caso:

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2006, p. 33).

André destaca que o estudo de caso é significativo quando se procura experiências e vivências dos sujeitos, buscando concretudes e, valorizando com isso, uma visão contextualizada no processo de interpretação:

Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato. Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e forma derivado de outros tipos de pesquisa. Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos. Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2005, p.16-17).

Outro aspecto importante diz respeito à procedência dos dados levantados, para as análises do objeto na pesquisa. De acordo com Yin (op.cit., p. 27) “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional”. Ainda considerando outras vantagens dos estudos de caso, André (op.cit., p. 33-35) afirma que uma delas está associada a “[...] possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”; outra diz respeito a “[...] sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”; por fim, destaca, como outra vantagem que “[...] nos estudos de caso o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações [...]”.

Dessas contribuições ao entendimento e valor da condução de uma pesquisa mediante o estudo de caso, resulta que um dos elementos importantes a considerar-se, é o tipo de questão formulada, pois, “[...] os estudos de caso apresentam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’ [...]” (YIN, 2006, p. 19).

Na dependência do tipo de estudo de caso, as perguntas possibilitam lógicas de questionamentos distintos, mas que podem ser complementares; conforme Yin (ibid., p. 24-25), as questões do tipo **o quê**, envolvem estudos exploratórios e as do tipo **quem** ou **onde**, favorecem estratégias de levantamento de dados ou análises de arquivos. No entanto, “[...] questões do tipo **“como”** e **“por que”** são mais explanatórias [...]” (YIN, 2006, p. 25) e, tais perguntas não exigem controle sobre eventos comportamentais, mas focalizam sentidos e significados singulares em dados contextos de vivência. Este aspecto, destacado por Yin, permite explicitar a questão diretiva deste estudo, uma vez que ela parte da formulação **“como** as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia [...] vêm contribuindo para a construção do saber geográfico dos sujeitos em escolarização, em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã?” – implicando os **porquês** das relações causais e suas conseqüências pedagógicas, no âmbito da pesquisa e em vista de seus objetivos.

É importante, ainda destacar que, em uma pesquisa, a chave é compreender que a(s) questão(ões) possuem **substância** e **forma** (YIN, 2006). O primeiro

aspecto diz respeito sobre ao que trata o estudo e, o segundo, ao tipo de formulação da pergunta de pesquisa. Assim, por relação a essas categorias, na pergunta desta pesquisa: Como as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia nas séries finais do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Barra Velha – SC vêm contribuindo para a construção do saber geográfico dos sujeitos em escolarização em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã? - a **substância** está representada nos eixos a serem teorizados: a) práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia; b) construção do saber geográfico dos sujeitos em escolarização e c) formação da consciência espacial-cidadã; esses eixos, postos quanto a contextos específicos - a rede pública de ensino fundamental, a cidade de Barra Velha - permitem estabelecer relações com o contexto mais amplo da sociedade contemporânea. Quanto à **forma**, levanta-se um questionamento diagnóstico-exploratório e explanatório desta investigação enquanto estudo de caso específico ou o estudo de uma unidade em que objetiva-se a “[...] conhecer, em profundidade, o particular” (ANDRÉ, 2005, p. 24), ou ainda, “[...] compreendê-la enquanto unidade [...]”, relacionada “[...] ao seu contexto e às suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação”(id.). Assim, nesse estudo, segue-se a lógica do estudo de caso específico, apresentado na figura a seguir.

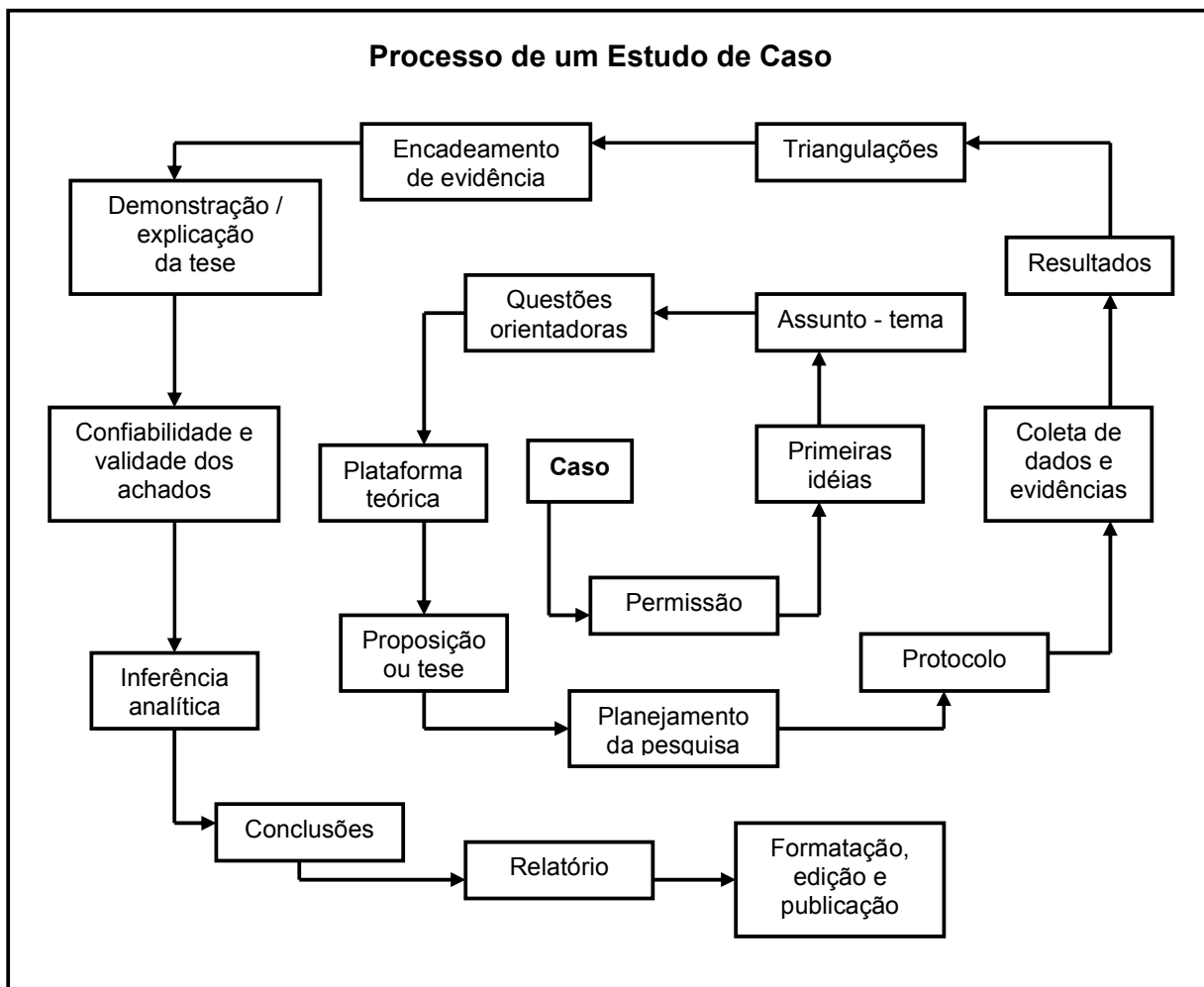


Figura 19 - Estudo de caso específico  
 Fonte: Martins (2008).

Tendo explicitado o processo de estudo de caso específico, no qual se sustenta esta investigação, no próximo item deste capítulo será focado o universo da pesquisa, considerando a definição e contextualização do campo e os sujeitos da pesquisa.

## 3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

### 3.2.1 Definição do campo da pesquisa

O universo da pesquisa abrange uma escola de educação básica, com ensino fundamental e médio, da rede estadual na cidade de Barra Velha-SC. A opção pelo nível de 5ª a 8ª séries deu-se pelo fato de, nessa realidade educacional, serem os **conteúdos estruturantes** da educação geográfica tratados de forma mais específica, respeitando-se o **domínio científico**. A seleção da escola decorre do movimento vivenciado na fase inicial da pesquisa – mais especificamente com o término das observações exploratórias no período compreendido entre dezembro de 2007 (qualificação da tese) e março de 2008 (começo das observações exploratórias). Inicialmente o estudo estava direcionado a um estudo de caso múltiplo (YIN, 2006), com envolvimento de quatro escolas – duas da rede estadual e outras duas da rede municipal de ensino.

A primeira entrada em campo, para as observações exploratórias, foi em duas escolas da rede municipal de ensino, denominadas A e B, entre os dias 05 e 13 de março. Tais observações retrataram da realidade das aulas de Geografia: repetição, reprodução, fixação, memorização de conteúdos - as aulas eram cópias quase fidedignas do livro didático. O foco das mesmas era dar conta dos conteúdos para a prova nos moldes de uma educação bancária (FREIRE, 2005a): entre outras situações, ocorriam palavras de ordem, seguidas de um silêncio; esse silêncio, a mais, era alcançado por dispositivos de poder, mediante símbolos ou códigos colocados no quadro-negro ou nas paredes das salas, junto aos quadros informativos dos momentos de trabalhos ou provas. Em uma das escolas, por exemplo, a professora escrevia no quadro-negro três riscos e, cada vez que um dos riscos se transformava em um X, os alunos eram avisados: *“já sabem, mais dois desses e eu aplico prova surpresa”*, ou como ocorria em outra escola: *“Que alunos! Sem futuro. Bem alienados”. “É só estudar Helena”. Ta querendo ficar comigo um pouco mais é?”*<sup>69</sup>. Essas eram algumas das formas de se manter o pacto do silêncio e da inércia.

---

<sup>69</sup> Recortes dos registros do diário de observações de aulas.



Na semana seguinte - entre os dias 13 e 19 de março de 2008 - foi momento de ir para uma nova realidade, a escola C da rede estadual de ensino. Foi encontrada, praticamente, a mesma situação: repetição, fixação, memorização de conteúdos, “*copie e responda*” - com algumas estratégias um pouco diferenciadas; os alunos nem sempre ficavam uns atrás dos outros, eram, desta vez, colocados em semicírculos para momentos de apresentações de trabalhos. Mas a redefinição do espaço da sala, recompondo-o em semicírculos, não mudava a situação: os sujeitos permaneciam indiferentes, inertes, pouco motivados, como mostra um recorte dos registros das observações: a professora vai fazendo perguntas do livro – ela vai lendo o conteúdo e os alunos não respondem, não argumentam, não se envolvem, não são mobilizados.

O que se percebeu nesta realidade escolar, foi um certo caminho a ser seguido; uma proposta, ainda que linear, mas possível de ser identificada, ao contrário das primeiras escolas observadas, onde não se constatava presença de caminho e de proposta.

A entrada na última escola para a observação exploratória – a escola D da rede estadual de ensino, entre os dias 25 de março e 01 de abril, diferentemente das outras escolas, mostrou que o professor tinha uma boa relação com os alunos e discutia os conhecimentos numa perspectiva dialógica, possibilitando a participação dos mesmos. Além do mais, as turmas e o professor acolheram o pesquisador, abriram espaço para um diálogo - havendo uma entrada nesta escola, de forma diferenciada: uma maior abertura, pois não foi somente o pesquisador que encontrou uma escola com possibilidades de levantar indicadores diagnósticos da teoria em construção, mas a escola e as aulas que fizeram o objeto emergir naquela realidade, pela sua singularidade quanto às preocupações com os educandos no universo da escola. Era uma realidade de escola pública da rede estadual, não muito diferente das outras em termos de condições objetivas de trabalho, mas com uma diferença fundamental, que estava na atitude do professor frente aos sujeitos-alunos, com uma postura dialógica, menos bancária e opressora.

A partir dessas incursões houve uma redefinição metodológica da pesquisa: estudo de caso específico. O foco: uma escola – um corte vertical no universo de levantamento de dados, não desconsiderando com isso, as outras escolas como importantes para reconfirmar características e tendências encontradas. Assim, a

figura a seguir, expressa o movimento inicial de definição do campo da pesquisa e do recorte para um estudo de caso específico.

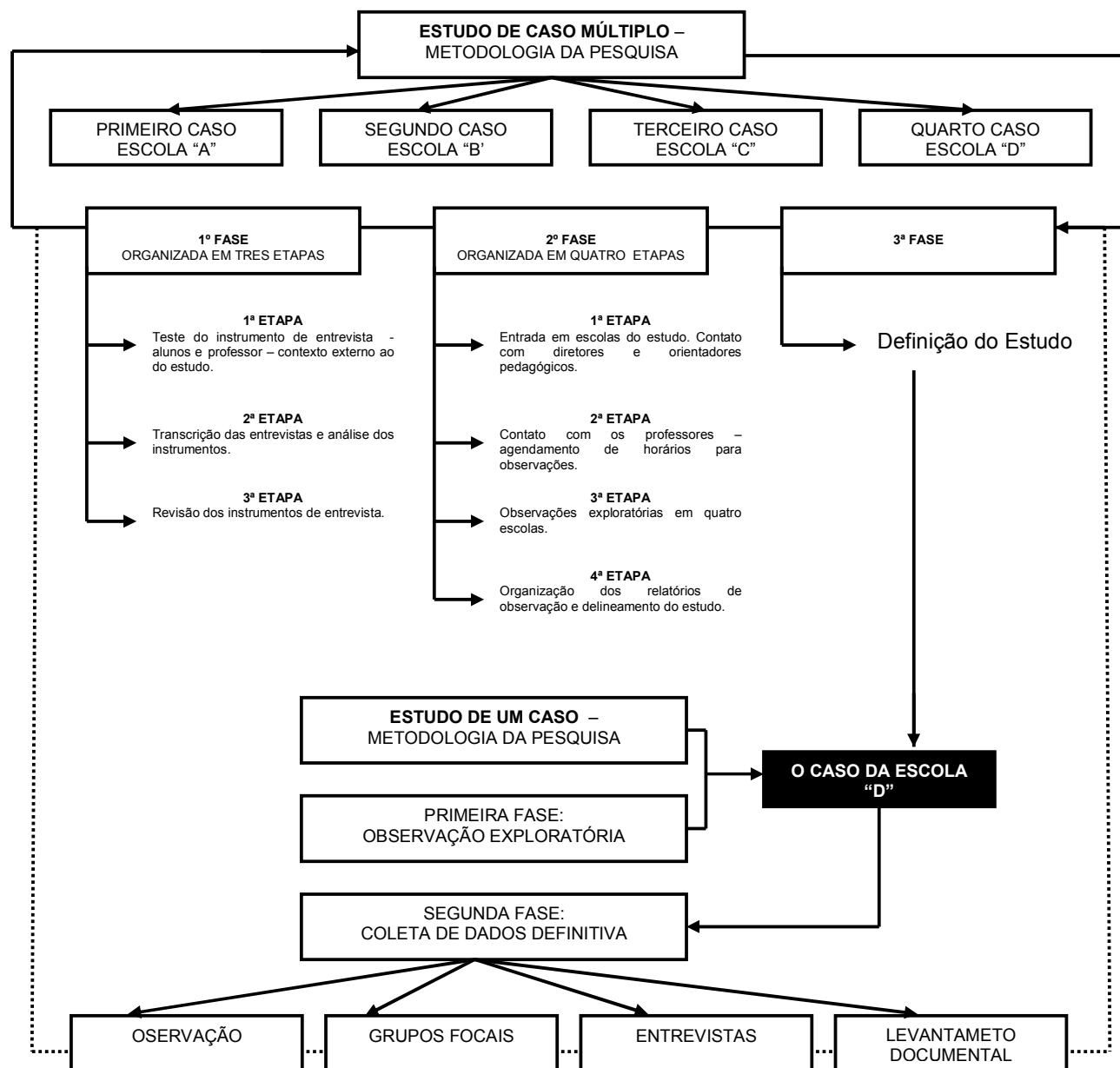


Figura 20 - Percurso de definição do campo da pesquisa  
Fonte: Do autor.

### 3.2.2 Contextualizando o campo da pesquisa

Situar contextualmente um universo de pesquisa é colocá-lo em relação com outras dimensões, que estruturam a vida em sociedade. Assim, parte-se da

perspectiva de que há uma relação entre escola e sociedade, cultura escolar e cultura social (SACRISTÁN, 2002; FORQUIN, 2003). Todo fenômeno ocorre em um contexto, situa-se em um espaço físico, histórico, econômico, político, ou seja, em uma dimensão sociocultural, da qual não se pode separar. Nesse sentido, a vida escolar e os movimentos nela desencadeados, estão em intrínseca relação com esses contextos e são, de certa forma, interdependentes.

A escola está situada em uma cidade do litoral norte catarinense, no Sul do Brasil. A cidade, em sua constituição histórica, nasceu em 1861, como o Distrito de Barra Velha, do Município de Araquari; e, em 07 de dezembro de 1961, emancipou-se (NOGUEIRA, 2003). Possui uma população de 18.575 habitantes (IBGE, 2008), dos quais, cerca de 93% estão concentrados no perímetro urbano (FARIA, 2001).

O município está integrado à Associação dos Municípios do Vale do Itapocu – AMVALI. Sua base econômica é a pesca, o turismo e a agricultura, com destaque para a atividade turística, dada as várias praias que compõe o seu sítio geográfico. No setor industrial destaca-se a indústria extrativista e de beneficiamento de madeira, olarias, artefatos de cimento e pescados.

A formação histórica da população liga-se à colonização açoriana, que ocorreu por volta do ano 1806, mas a região já era ocupada, há milhares de anos, por povos pré-colombianos. Os historiadores confirmam esse fato com base nos registros de oficinas líticas e sambaquis, que são encontrados em algumas áreas do litoral e interior do município.

A cultura lusófona ainda é muito marcante na região: a festa do Divino Espírito Santo, o boi-de-mamão, o terno de reis e a cantoria do Divino são componentes básicos do calendário cultural, incluindo-se nesse universo, a tradicional Festa Nacional do Pirão, que objetiva a divulgar e valorizar a cultura açoriana no município. O traço mais marcante da cultura luso-açoriana são as canoas de borda alta e proas salientes, secularmente utilizadas na comunidade pelos pescadores; conforme Farias (2001, p. 443), “[...] estas embarcações de pesca são parecidas com os barcos moliceiros dos rios de Aveiro (norte de Portugal)”. Nesse contexto geográfico-cultural situa-se a escola D, que se localiza no Bairro São Cristóvão, próxima dos bairros Tabuleiro, Pedras Brancas e Itajuba.

O bairro da escola tem um número significativo de famílias, a maioria das quais, a maioria segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, de baixo poder aquisitivo. Esse bairro constitui-se como um dos maiores do município. Nele há

também uma quantidade considerável de microempresas - um total de 805 unidades cadastradas, segundo dados da Prefeitura Municipal de Barra Velha<sup>70</sup>.

Como consta do Projeto Político Pedagógico (2007), a escola funciona desde 1978, criada pelo Decreto 6018; a partir de 1986, pela Portaria E/297/86, foi autorizado o funcionamento das séries finais do ensino fundamental e, em 1994, a escola passou também a ter o ensino médio. Ainda neste ano, pela portaria 198/94, foi autorizado o funcionamento do ensino supletivo de 5ª a 8ª séries, no período noturno. Na atualidade, a escola não desenvolve mais essa modalidade de ensino. A partir de 1995, pelo parecer 144/95, foi implantado o curso profissionalizante de segundo grau – magistério com habilitação em educação infantil e séries iniciais.

Em 1996, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.393/96 - e com base nos Atos do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, as instituições mantidas pelo poder público estadual e que atendem, simultaneamente, a todas as etapas da Educação Básica, passaram a ser denominadas Escolas de Educação Básica.

Em relação aos princípios pedagógicos, que orientam as práticas educativas na escola, cabe destacar, segundo o Projeto Político Pedagógico (2007, p. 08), que:

A preocupação básica da escola será a educação para cidadania. O cidadão realiza-se pela apropriação do saber, produzido historicamente, de modo a enriquecer a sua qualidade de vida cultural. É fundamental que a escola forme sujeitos que saibam lidar com idéias, que sejam capazes de refletir sobre o conhecimento e o processo de construção e apreciem o saber como um bem cultural valioso.

Ainda, em se tratando das preocupações sócio-pedagógicas da escola, consta no referido documento que “[...] os conhecimentos na escola têm sido trabalhados historicamente em favor dos alunos, com seus valores reforçados pela participação, cooperação, solidariedade e trabalho coletivo” (idem, p.09). Nessa perspectiva, a escola apresenta como um dos objetivos: “[...] contribuir para a formação do homem e inserção deste na sociedade. Uma educação que promova a leitura de novos paradigmas, que leve a aprender a construir relações: de cooperação, de solidariedade, de respeito, de justiça, de participação, de igualdade de oportunidade, de inclusão e de cidadania” (idem, p. 09-10). Quanto à proposta curricular, a escola define que seu objetivo geral direciona-se a:

---

<sup>70</sup> Relatório de Situação dos Contribuintes – emissão sintética – Bairro 000003 – São Cristóvão, impresso em 10 de outubro de 2008.

[...] estimular o desenvolvimento do senso crítico do aluno, a fim de que o mesmo possa analisar a sua realidade, no que se refere aos conceitos político, econômico, social e cultural, oportunizando a reflexão acerca das suas potencialidades como agentes transformadores da História, transformando-os ao mesmo tempo em pessoas comprometidas com a sociedade, agindo cooperativamente numa interação entre família-escola e comunidade (id.).

Para atingir esse objetivo, a escola, em seu Projeto Político Pedagógico (2007, p. 15), enfoca uma perspectiva pedagógico-didática em que “[...] o professor seleciona e organiza vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos pedagógicos em função das características de cada matéria específica buscando formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais a partir da pluralidade e diversidade cultural”. Nessa direção, apresenta um roteiro-proposta como diretriz orientadora dos encaminhamentos metodológicos na escola, nos seguintes termos: a) método de exposição pelo professor; b) método de trabalho independente; c) método de elaboração conjunta; d) método de trabalho em grupo; e) atividades especiais. O quadro a seguir explicita esses encaminhamentos.

MÉTODO	CARACTERÍSTICAS	ETAPAS
Exposição pelo professor	Neste método os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicitadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva. O método expositivo é bastante utilizado na escola, por seu um importante meio de obter conhecimento	<p><b>Exposição verbal</b> – ocorre principalmente com a função de explicar de modo sistematizado o assunto quando é desconhecido ou quando as idéias que os alunos trazem são insuficientes ou imprecisas. A palavra do professor serve como força estimuladora para despertar os alunos sobre o assunto em questão.</p> <p><b>Demonstração</b> – é uma forma de explicar o assunto por meio de uma excursão ou projeção de um slides ou filme.</p> <p><b>Ilustração</b> – é uma forma de apresentar o assunto através de gráficos, mapas, esquemas, gravuras, etc. tanto na demonstração quanto na ilustração é importante que os alunos desenvolvam a capacidade de concentração e de observação.</p>

		<b>Exemplificação</b> – é um importante meio de exposição verbal, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Ocorre quando se ensina o modo correto de realizar a tarefa: usar o dicionário, consultar o livro texto, organizar os cadernos, preparar-se para uma prova, tirar conclusões e fazer relações entre fatos e acontecimentos.
Método de trabalho independente	O método de trabalho independente dos alunos consiste de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador. O trabalho independente pode ser adotado a qualquer momento da seqüência da atividade didática ou aula, como tarefa preparatória de assimilação ou tarefa de elaboração pessoal.	<p><b>Atividade preparatória</b> – os alunos escrevem o que pensam sobre o assunto a ser tratado, colhem dados e observações, respondem um breve questionário ou teste, fazem uma redação sobre o tema. Essa tarefa serve para verificar as condições prévias dos alunos, despertar os interesses pelo assunto, etc.</p> <p><b>Tarefa de elaboração pessoal</b> – são exercícios nos quais os alunos produzem respostas onde traduzem a sua opinião sobre o assunto.</p>
Método de elaboração conjunta	A elaboração conjunta é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos, visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos já adquiridos.	-
Método de trabalho em grupo	O método de trabalho em grupos ou aprendizagem em grupo consiste basicamente em distribuir temas de estudos iguais ou diferentes a grupos fixos ou variados, compostos de 03 a 05 alunos, como: debates e seminários.	-
Atividades especiais	As atividades especiais são utilizadas para complementar os métodos de ensino utilizados na escola, tais como: visitas, estudo do meio, etc. Atividades estas que possam gerar um levantamento, discussão e reflexão sobre os	-

	problemas sociais de comunidade em que a escola está inserida, da região e do país.	
--	---	--

Quadro 7 - Encaminhamentos metodológicos do Projeto Político Pedagógico da escola  
 Fonte: transcrição do Projeto Político Pedagógico (2007, p. 15-16)

Quanto a projetos que a escola vem desenvolvendo, consta no Projeto Político Pedagógico: o “Programa O Caráter Conta”, em parceria com a 23ª Gerência Regional de Educação, que objetiva desenvolver nos alunos atitudes, normas e valores de convivência na escola; e a participação no projeto “Escola Aberta” da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, desenvolvido desde 2006, visando a “[...] superar o modelo tradicional de escola voltada para si mesma, encerrada dentro dos seus muros, com seus espaços e equipamentos ociosos em finais de semana. É mais um modelo diferenciado de escola que nasce” (PPP, 2007, s./p.).

Outros projetos (em anexo no Projeto Político Pedagógico) foram desenvolvidos pelos professores, no ano de 2007: PROCEL voltado ao meio ambiente; Jornal na Escola envolvendo alunos de 5ª a 8ª séries e ensino médio e visava o estímulo a leitura, numa perspectiva interdisciplinar; o projeto Energia Elétrica, que objetivava a conscientização de consumo de energia, em suas relações com a conservação da natureza; o projeto Educação para o Trânsito, preocupado com a circulação interna e externa dos alunos e outras pessoas nas vias públicas, ao redor da escola; e o projeto Recreio Monitorado, que teve como objetivo o fortalecimento das relações sociais nos intervalos das aulas e contribuir para erradicar os comportamentos agressivos na escola.

A escola atende 801 alunos, como já focado, trabalha com todos os níveis da educação básica – desde a pré-escola ao ensino médio. Conforme se pode observar no Quadro 7, a escola tem uma estrutura física suficiente para atender a demanda institucional; inclusive, observou-se que os espaços físicos são amplos, arejados, mas apresentavam problemas de manutenção, como vidros das janelas quebrados, cortinas rasgadas, lâmpadas queimadas, paredes pichadas etc.; assim como carência de materiais didáticos de geografia atualizados (mapas, globo, programas midiáticos, livros), de tecnologias educativas e problemas relativos a disponibilidade de uso do laboratório de informática, para aulas.

ESPAÇOS	QUANTIDADE
Salas de aula	13
Sala de direção	01
Biblioteca	01
Sala de professores	01
Sala de Serviço de Orientação Educacional - SOE	02
Sala de serviço de Atendimento Técnico Pedagógico – ATP	01
Pátio coberto	01
Parque infantil	01
Ginásio de esportes	01
Sala informatizada	01
Secretaria	01
Cozinha	01
Depósito de merenda escolar	01
Cantina	01
Sala de apoio Deficientes Auditivos - D.A. e Deficientes Visuais - D.V.	01

Quadro 8 - Dimensão física da escola

Fonte: Organizado pelo autor, a partir do Projeto Político Pedagógico (2007)

### 3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa foram envolvidos como sujeitos: um professor que atua no ensino de Geografia de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e seus alunos; diretor da unidade escolar e orientadores pedagógicos deste mesmo nível de ensino, sendo que a participação dos mesmos justifica-se como ampliação do contexto investigativo da pesquisa, já que estes atores são responsáveis também pela efetivação das práticas escolares. Na seqüência, apresentam-se alguns aspectos que caracterizam o perfil do docente e dos sujeitos-alunos.

Quanto ao professor, com base na aplicação do questionário, que levantou dados de qualificação, atuação profissional, condições de trabalho e contexto de vida, pode-se verificar a sua formação inicial deu-se em duas áreas, Pedagogia (1993) e Geografia (2002) e, em relação à formação continuada, cursou especialização em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente (2006) e realizou outros dois cursos de extensão. Atua no ensino fundamental, médio e supletivo, com a carga



horária de 65 horas/aula, para um total de 800 alunos em 24 turmas, nas três cidades onde trabalha - Joinville, Jaraguá do Sul e Barra Velha. No que se refere à escola-campo do estudo, o professor atua a quatro anos no ensino fundamental e médio, vindo diariamente de Joinville – cidade onde reside - para Barra Velha.

Em relação aos alunos, o Projeto Político Pedagógico da escola (2007, p. 13), traz um perfil geral dos mesmos e o que é pretendido alcançar com eles, conforme o quadro a seguir.

<b>Alunos que temos</b>	<b>Alunos que queremos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descomprometidos em relação aos estudos;</li> <li>• Carentes;</li> <li>• Com poucas perspectivas;</li> <li>• Com acompanhamento familiar deficitário;</li> <li>• Gostam de estar na escola;</li> <li>• Afetivos, receptivos, amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com mais responsabilidade em relação aos estudos;</li> <li>• Que gostem mais de estudar;</li> <li>• Críticos, que saibam se posicionar no mundo;</li> <li>• Solidários e com ética;</li> <li>• Cumpridores de seus deveres;</li> <li>• Que preservem o patrimônio escolar;</li> <li>• Participativos e construtores de uma realidade melhor.</li> </ul>

Quadro 9 - Concepção de aluno segundo o Projeto Político Pedagógico da escola  
Fonte: PPP (2007)

Considerando-se a importância de identificar o lugar de vivência dos educandos, enquanto espaço propício para se problematizar a realidade, na sequência é apresentado em tabela, os lugares de origem dos alunos e onde moram no município.

Estados de Origem	Alunos		Cidades de Origem	Alunos		Bairros onde moram	Alunos	
	F	%		F	%		F	%
SC	109	79,5	Barra Velha	53	38,5	São Cristóvão	101	74
Outros Estados PR, SP, RS, MS, MG, BA	28	20,5	Outras cidades	84	61,5	Outros Bairros: Itajuba, Tabuleiro, Centro e Sertãozinho	36	26
TOTAIS	137	100		137	100		137	100

Tabela 1 – Lugares de procedência e locais de moradia dos alunos - sujeitos da pesquisa  
Fonte: Do Autor

Com base no quadro 9, pode-se verificar que a maioria é procedente do Estado de Santa Catarina 79.5% (109 sujeitos) e destes, apenas 38.5% (53

sujeitos) são originários de Barra Velha, evidenciando o grande número de famílias migrantes. Em relação ao bairro de moradia, a maior parte - 74% (101 sujeitos) residem no bairro onde está localizada a escola; em segundo lugar no bairro Itajuba, próximo a escola 22% (30 sujeitos). Por fim, cabe destacar, a configuração das séries que participaram da pesquisa, por número de alunos, dados de transferência escolar e o perfil do desempenho dos alunos dessas séries nas aulas de Geografia, como segue.

Série	Quantidade de alunos	Transferências	Média geral por série em Geografia até o terceiro bimestre de 2008
6ª série 02	32	02	7.2
6ª série 03	29	04	7.3
7ª série 02	28	03	9.0
7ª série 03	24	06	8.4
8ª série 02	24	13	7.5

Quadro 10 – Caracterização institucional das séries participantes da pesquisa

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola – Boletim do Professor – 2008

O quadro 10 retrata certa homogeneidade de número de alunos por série com indicadores de maior transferência no último ano do ensino fundamental; ainda, pode-se verificar que esse grupo de alunos tem médias suficientes para aprovação indicando seu nível de aprendizagem em Geografia.

### 3.3 LEVANTAMENTO DOS DADOS

O estudo em foco se desenvolveu em três fases complementares, visando o entendimento do objeto investigado: a primeira fase compreende a revisão e reflexões acerca dos pressupostos teórico-metodológicos no campo específico da Geografia e da Educação Geográfica, que orientou a coleta e análise de dados; a segunda, refere-se à elaboração, validação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados; e a terceira fase direciona-se à análise crítica dos dados levantados em campo, com base no referencial teórico, estabelecendo um contínuo movimento de ir e vir na relação teoria-empíria (YIN, 2005; ANDRÉ, 2005).

A coleta de dados deu-se por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos que contribuíram para focar a realidade da educação escolar, a partir de um recorte: as aulas de Geografia.

Com base na questão, considerando os objetivos e pressupostos da pesquisa e, em razão da opção pelo estudo de caso específico, foram utilizados como estratégias de coleta de dados: observações diretas das aulas, grupos focais, entrevistas semi-estruturadas, registros de atividades pelos alunos, análise documental e questionário estruturado. A seguir, a figura 21 procura explicitar a dinâmica vivenciada na fase de coleta de dado.

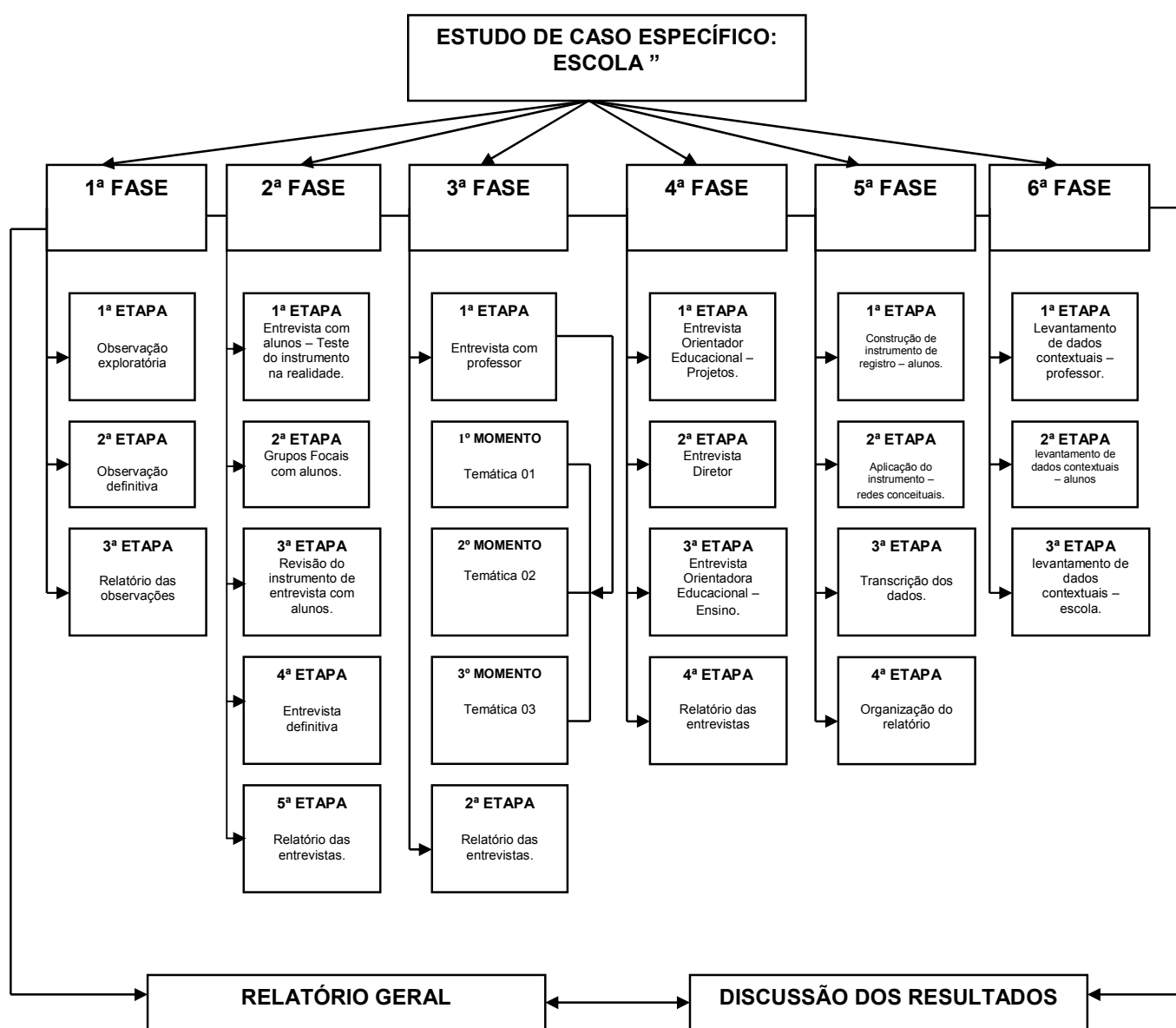


Figura 21 – Fases desenvolvidas no estudo de caso específico  
Fonte: Do autor.

Para explicitar os procedimentos de levantamento de dados, serão descritos teórica e empiricamente cada estratégia utilizada.

### 3.3.1 Observação direta

Um dos primeiros aspectos a considerar sobre esta forma de levantamento de dados em campo é a sua estreita relação com a teoria. Como destaca Vianna (2003, p. 11): “[...] para ser considerada como tendo significado científico, [a observação] deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados. Sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não-conclusivos”.

A modalidade de observação nesse estudo é a direta ou semi-estruturada, ocorrendo em um contexto natural; as observações semi-estruturadas “[...] não procuram dados quantificáveis, que apenas eventualmente são coletados”, elas orientam a busca por “[...] aspectos mais significativos para os objetivos do [...] trabalho de pesquisa” (ibid., p. 21). Outro aspecto importante a considerar no processo de observação é o fato de que é “[...] preciso pensar também que a observação em situação natural exige o registro imediato das informações coletadas e a sua codificação” (ibid., p. 27), uma vez que: “As anotações em geral devem ser bastante completas e permitir que mais tarde possam ser analisadas ou voltar a ser consideradas” (ibid., p. 33).

Dado que nem tudo pode ser observado e que isso representa um limite no movimento da pesquisa (VIANNA, 2003), a questão e os objetivos desta pesquisa é que nortearam o processo de observação das aulas. Para sustentação criteriosa dessa modalidade de coleta de dados, destacam-se alguns elementos orientadores da observação, apresentados por Vianna (ibid., p. 56), apoiado em estudos de McMillan e Schumacher (2001): a) **quem** integra o contexto das aulas, ou seja, as pessoas que participam e estão em interação; b) **o que** acontece no contexto das aulas, isto é, o fazer e o dizer das pessoas envolvidas, as atividades promovidas e como são organizadas e justificadas; c) **a localização** - características físicas; recursos utilizados; uso do espaço etc.; d) **quando** há o encontro dos sujeitos

envolvidos nas aulas – frequência e duração, organização do tempo; e) **como** os elementos que compõem o grupo em aulas se inter-relacionam em termos de regras e normas, relações com outros grupos; f) **qual** o “significado atribuído pelos participantes às suas atividades e os seus valores e visões de mundo possíveis de identificar no grupo”.

Esses aspectos de carácter descritivo na observação podem ser ampliados por outros e, nesse sentido, tomou-se como base Lüdke e André (1986, p. 31), acerca do carácter reflexivo da observação: a) **reflexões analíticas** – referem-se à apreensão do que está sendo observado, das associações e relações que vão se fazendo ao longo do processo de observação, implicando surgimento de novas idéias, novas temáticas correlatas ao foco do estudo; b) **reflexões metodológicas** – envolvem os procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, implicando o delineamento do estudo e os problemas encontrados no processo da obtenção dos dados; c) **dilemas éticos** – questões referentes a relações entre pesquisador e informantes, em termos de responsabilidade e compromisso do pesquisador com os sujeitos da pesquisa; d) **mudanças de perspectiva** – diz respeito a evolução do observador no processo de observação, quanto a opiniões, preconceitos e conjecturas realizadas pelo pesquisador ao longo das observações; e) **esclarecimentos necessários** – pontos confusos a serem explicitados, clarificados, elementos que necessitam de maior exploração. Nessa direção, tendo por base esses aspectos orientadores, a seguir põe-se o roteiro e objetivos que orientaram as observações das aulas:

1. verificar como são desenvolvidas as aulas: perceber de que forma o professor mobiliza os alunos para participarem das atividades de ensino e de aprendizagem; se o professor faz questionamentos, indaga no sentido de problematizar a realidade estudada e se valoriza questões postas pelos alunos, em vista da formação da consciência espacial-cidadã;
2. identificar momentos ou ações que movam os alunos a pensarem sobre valores, atitudes, relativos ao que aprendem em Geografia e porque aprendem – sentido da formação espacial-cidadã;

3. verificar os conceitos e temas sobre espacialidade geográfica que estão sendo tratados e o enfoque dado a eles;
4. identificar momentos ou ações que possibilitem aos alunos elaborarem proposições, criarem estratégias de ação para problemas levantados ou a tomarem decisões sobre questões discutidas sobre a realidade de vida ou lugar de vivência.

As observações foram realizadas em três momentos distintos: observação exploratória, ainda no foco do estudo de caso múltiplo; observação exploratória e final, agora, no foco do estudo de caso específico. Na seqüência, um quadro explicitando esse movimento.

ETAPAS DAS OBSERVAÇÕES	LOCAL	PERÍODO	Quantidade de turmas	Quantidade de aulas observadas
1ª Observações exploratórias na fase inicial da pesquisa – Estudo de Caso Múltiplo	Escolas “A”, “B”, “C” e “D”	Uma semana em cada escola – um mês de observações.	24	72
2ª observações exploratórias na escola-campo – Estudo de Caso Específico	Escola “D”	Uma semana	05	15
3ª Observações definitivas – Estudo de Caso Específico	Escola “D”- campo do estudo	Um mês de observações	05	75

Quadro 11- Etapas das observações

Fonte: Do Autor

A observação completou o levantamento de dados mediante outras estratégias, no sentido de verificar a veracidade de respostas e identificar comportamentos intencionais e não intencionais, no contexto da prática escolar e levantar aspectos não mencionados pelos sujeitos da pesquisa, especialmente nas entrevistas.

### 3.3.2 Os grupos focais

Parte-se do pressuposto de que o **objetivo do estudo é o referencial** para a formação dos grupos ou sujeitos da pesquisa (GATTI, 2005). Nesse âmbito, é dado

destaque aos grupos focais, enquanto estratégia de levantamento de dados – formação de grupos de sujeitos para propiciar os diálogos, trocas, discussões acerca do objeto de estudo. Tal estratégia “[...] permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005. p.9). O grupo focal, nesse sentido, é um grupo de discussão, orientado pelo pesquisador com base nos objetivos da pesquisa:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (GATTI, 2005, p. 8).

Os grupos focais desta pesquisa foram constituídos pelos alunos, por meio de convite de livre adesão, para que pudessem espontaneamente integrar-se ao processo de discussão; foram organizados grupos de sete (07) sujeitos de cada série no período vespertino. Cabe destacar que:

O grupo focal tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (ibid., p.11).

Nessa perspectiva, foi importante compor grupos focais com os alunos, como estratégia de discussão e levantamento de dados para serem aprofundados nas entrevistas semi-estruturadas - uma vez que o grupo focal não se constituiu como o instrumento de entrevista, haja vista que: “O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes” (ibid, p. 29). Essa discussão serviu como ponto de partida para os levantamentos posteriores, pois em um grupo focal: “A discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa” (id), constituindo-se, assim, como fonte de levantamento de informações e de direcionamento da pesquisa em cada unidade do estudo.

As perguntas que orientaram a discussão no grupo focal com alunos estavam relacionadas ao **sentido de aprender Geografia**, em termos de **o quê** e **como**:

1. O que vocês aprendem em Geografia, que ajuda na vida de vocês? Como?

2. De tudo que vocês aprenderam nas aulas de Geografia, o que foi mais importante aprender? Por quê?
3. Das atividades desenvolvidas em Geografia, de quais vocês mais gostaram? Por quê?

A condução dos grupos focais se deu em dois momentos distintos: primeiramente realizou-se a discussão com os alunos das 6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries e, posteriormente, com os alunos da 8<sup>a</sup> série. Os diálogos aconteceram nas dependências da biblioteca da escola. Foram envolvidos um total de 35 alunos, sendo 07 alunos por série. Os diálogos duravam em torno de 45 a 50 minutos, dependendo das discussões geradas entre os alunos e entre estes e o pesquisador. A composição dos grupos se deu mediante acordo com os professores das diferentes disciplinas, para que pudessem liberar os alunos de suas aulas para participarem desse momento da pesquisa, optando-se por não formar os grupos em períodos de aulas de Geografia. Cabe destacar que, sempre que o pesquisador entrava nas salas para solicitar aos alunos para comporem o grupo, muitos queriam participar; contava-se com o apoio dos professores em aula, que escolheram aleatoriamente o grupo de voluntários. A condução dos grupos focais foi de fundamental importância para o roteiro definitivo da entrevista.

### 3.3.3 A entrevista semi-estruturada

Para este estudo, a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, buscou evidências que contribuíssem para responder aos questionamentos feitos nessa pesquisa. Como sustenta Minayo (1994, p. 56): por meio da entrevista, o pesquisador “[...] busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”, por isso, a entrevista “[...] não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Assim, a entrevista é uma forma de levantar dados, que implica um diálogo com os sujeitos, a partir de propósitos definidos no estudo.



Lüdke e André (1986, p. 33) salientam um caráter importante da entrevista, considerado nesse estudo, qual seja, a relação de interação que se cria entre informantes e pesquisador. Nas palavras das autoras, há “[...] uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões [...]”. Essa relação permite que a entrevista ganhe vida, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos – entrevistador e entrevistados.

A entrevista semi-estruturada é uma técnica ou instrumento de coleta de dados que se desenrola com base em um esquema ou roteiro básico - a condução não se dá de forma rígida, permitindo adaptações e intervenções ao longo da fala, para que determinados aspectos importantes do foco do estudo, sejam esclarecidos ou aprofundados. Nesse sentido, outro aspecto a ser destacado, é o que diz respeito à “[...] capacidade [do pesquisador] ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (Lüdke ; André, 1986, p. 35). Em relação a essa questão, as autoras esclarecem ainda, que: “Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (id.). Considerando a relevância desse procedimento de coleta de dados, faz-se necessário acrescentar outro aspecto fundamental em relação ao processo de condução de entrevistas: a necessidade de atentar para o desvelamento do que está por trás das respostas emitidas - justificativas dos informantes, em vista de tornar elucidativo o que foi dito, como foi dito e porque foi dito, no sentido de se alcançar os objetivos da pesquisa.

Nas entrevistas com o professor, as questões estavam organizadas de acordo com o seguinte roteiro, tendo como foco a formação da consciência espacial-cidadã:

1. entendimento, sentido e significado da Geografia e Geografia escolar;
2. referências teórico-metodológicas que orientam o processo de ensino e de aprendizagem da Geografia;
3. desenvolvimento das aulas – objetivos, conteúdos, procedimentos pedagógico-didáticos e avaliação;
4. sujeito-professor na relação com a escola – condições de trabalho e o sentido de ser professor de Geografia, no contexto da escola pública hodierna.

Esse roteiro e as questões elaboradas a partir dele – ver Apêndice 01 - foram validados antes da qualificação da pesquisa, em dezembro de 2007, com um professor de Geografia de outra escola da rede estadual de ensino, no município de São João do Itaperíu, que faz limites com Barra Velha e é parte dos municípios da Região da AMVALI, como destacado no item da contextualização do campo da pesquisa. O objetivo dessa validação foi realizar ajustes do roteiro e perceber o desenvolvimento da própria entrevista.

Na entrevista-teste, antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, para tornar mais tranquilo o processo de condução da entrevista, iniciou-se o diálogo sobre questões que o professor ia pontuando a respeito dos conselhos de classe, contexto de vida dos alunos, déficits de aprendizagem, influências de processos migratórios na escola, entre outros aspectos. Feitas essas considerações, comentei os temas da entrevista e, na seqüência, deu-se o diálogo em torno dos dados da pesquisa.

Esse momento de validação possibilitou as seguintes considerações, a respeito desse instrumento de pesquisa: percebeu-se que as questões eram complementares entre si, intercalando-se na fala do professor e dando um direcionamento à totalidade do trabalho e apontando questões importantes para serem pensadas, a partir do material empírico. Portanto, o roteiro da entrevista apresentou uma lógica de continuidade e complementaridade. Esse momento prévio possibilitou conduzir, criteriosamente a entrevista com o professor da escola D – campo do estudo definitivo. Assim, a entrevista realizada no contexto do caso selecionado, se desenvolveu em três momentos distintos, apresentados no quadro a seguir.

<b>Etapas do roteiro</b>	<b>Locais</b>	<b>Datas dos encontros</b>
1º - temáticas 01 e 02	Biblioteca	15/05/2008
2º - temática 03	Biblioteca	12/06/2008
3º - temática 03 finalização e temática 04.	Sala de informática e posteriormente, devido às interferências – uma sala de aula.	19/06/2008

Quadro 12 - Momentos da entrevista com professor da escola D - foco do estudo  
Fonte: Do autor

As entrevistas com o professor da escola-campo do estudo duravam em média duas horas, considerando-se nesse tempo o intervalo do recreio; foram

realizadas sempre a partir das 15 horas nas quintas-feiras, quando o professor já não tinha mais aulas e colocava-se à disposição para colaborar com o pesquisador. Como já havia sido criado um vínculo entre pesquisador, alunos e professor, pelas observações em aulas, o desenvolvimento das entrevistas ocorreu de modo fluente, necessitando somente uma explicitação sucinta do objetivo da entrevista e da forma como seria procedida, nas diferentes etapas, com gravação.

Quanto às entrevistas com os alunos, seguiu-se a mesma lógica da entrevista com o professor – ver Apêndice 02. Num primeiro momento, foram focadas as seguintes temáticas:

1. entendimento, sentido e significado da Geografia e Geografia escolar;
2. desenvolvimento das aulas – conteúdos, procedimentos pedagógico-didáticos e avaliativos: importância dos conteúdos em relação à realidade local, nacional, mundial e questões sobre cidadania em conexão com o local de vida; apreciação das atividades realizadas e avaliação, nas aulas de Geografia;
3. organização das aulas – ações e avaliação, em que aspectos deveriam ser mudadas;
4. entendimento de sujeito-aluno.

As entrevistas com os alunos também foram validadas na mesma escola em que se fez o teste com o instrumento do professor. A finalidade dessa validação foi verificar como os alunos reagiriam frente a um momento de entrevista em grupo e se o roteiro se adequaria quanto ao que se pretendia levantar, como dado empírico para o estudo em desenvolvimento.

As entrevistas foram realizadas em grupos de seis alunos por série (da 5ª a 8ª), em dois dias no final do mês de novembro de 2007. Assim, com o apoio dos professores e direção, os alunos eram encaminhados para a biblioteca da escola para a efetivação da entrevista. No final, abria-se um tempo para os alunos comentarem sobre o processo da entrevista, em termos de clareza das questões e importância das mesmas. O posicionamento dos alunos foi positivo, na medida em que afirmaram a importância desse momento para ajudá-los a pensar sobre o valor das aulas de Geografia.

Com base nesse depoimento, não se alterou as questões do roteiro da entrevista coletiva, mas percebiam-se problemas de generalidade de respostas em torno do objeto de estudo. Assim, antes de realizar a coleta de dados definitiva com os alunos, na escola-campo do estudo de caso específico, foi feita outra entrevista-teste nessa realidade. Esse exercício contribuiu para dar maior consistência às perguntas em conexão com a questão e objetivos do estudo, principalmente sob o foco da espacialidade geográfica e da consciência espacial-cidadã. Dessa maneira, após o pré-teste e a condução dos grupos focais, houve um redimensionamento da entrevista coletiva dos alunos. A partir desse reajuste foi realizada a entrevista definitiva – ver Apêndice 03. Essa dinâmica está descrita no próximo quadro.

<b>Momentos</b>	<b>Envolvidos</b>	<b>Locais</b>	<b>Data</b>
1º - pré-teste do instrumento de entrevista na realidade do caso específico	Grupos compostos por 07 alunos de 6ª a 8ª séries.	Biblioteca da escola	Entre 05 e 06 de maio de 2008
2º - condução dos grupos focais	Grupos compostos por 07 alunos de 6ª a 8ª séries.	Biblioteca da escola	Entre 07 e 09 de maio de 2008
3º - condução da entrevista final	Grupos compostos 07 alunos de 6ª a 8ª séries.	Mesa do refeitório no pátio da escola.	Entre 03 e 06 de junho de 2008

Quadro 13: Momentos das entrevistas e dos grupos focais com os alunos

Fonte: Do autor

Os alunos participantes das entrevistas finais, não foram os mesmos da entrevista no pré-teste e dos grupos focais. Em cada movimento de diálogo com alunos, procurava-se formar novos grupos para envolver todo o universo das turmas. Assim, participaram da entrevista pré-teste, grupo focal e entrevista final, um total de cento e cinco (105) alunos. Todas as entrevistas foram gravadas.

### 3.3.4 O levantamento documental

Lüdke e André (ibid., p. 38), afirmam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa e abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando

aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, a “[...] análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (id.) Ainda de acordo com Lüdke e André (ibid., p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Sob essa perspectiva, é que se utilizou a análise documental, para complementar, os dados coletados por meio das observações, dos grupos focais e das entrevistas, reforçando ou levantando evidências ainda não percebidas.

Tendo claro que o objeto deste estudo remete a estar buscando a relação teoria-empíria no processo de pesquisa, os documentos caracterizam-se como procedimentos de coleta de dados que apresentam viabilidade:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc (HOLSTI *apud* LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nessa linha, são importantes fontes documentais os diários de professores, os cadernos de planejamento, os planos de ensino, as propostas desenvolvidas nas escolas, os projetos organizados seja para estudo ou para desenvolvimento de alguma atividade em escolas etc. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se um roteiro de documentos, considerados importantes fontes de informação para a pesquisa em foco.

#### 1. Propostas curriculares

- Com o objetivo de identificar as concepções e estruturas teórico-metodológicas que sustentam os processos de ensino e de aprendizagem de Geografia na escola: concepção de Geografia, finalidades e orientações pedagógico-didáticas

#### 2. Projeto Político Pedagógico

Com o objetivo de:

- identificar a concepção de Educação Escolar, as orientações pedagógico-didáticas e os projetos educativos desenvolvidos na escola;
- levantar dados sobre a escola: aspectos históricos, características gerais dos alunos, estrutura física da escola etc.

### 3. Planos de ensino e de aprendizagem

Com o objetivo de:

- perceber se há relações entre objetivos e a formação da consciência espacial-cidadã nos processos de ensino e de aprendizagem;
- identificar as formas de encaminhamento das aulas na construção dos saberes geográficos pelos alunos, em conexão com a formação da consciência espacial-cidadã.

#### 3.3.5 Questionário de caracterização e contextualização do professor - sujeito da pesquisa

O questionário (Apêndice 04) utilizado para esse estudo é de caráter estruturado, contendo questões relativas a aspectos que possibilitem construir a configuração social do perfil do professor de Geografia. Para Lahire (2004, p. 39), o conceito de configuração social está relacionado ao “[...] conjunto dos elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana” (ibid., p. 39-40). Assim, foram levantados dados de qualificação de formação inicial e continuada, atuação profissional, condições de trabalho e contexto de vida.

#### 4. TRATAMENTO DOS DADOS

Dada a natureza deste estudo, a análise dos dados buscou os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao ensino e à aprendizagem de Geografia na escola. Para tanto, considerou-se relevante tratar os dados, a partir dos procedimentos da análise de conteúdos.

Tal análise diz respeito ao conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações (FRANCO, 2005). Nesse sentido, um aspecto importante na análise de conteúdos é saber o que a mensagem significa. Conforme Pêcheux (*apud* FRANCO, 2005, p. 10): “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça [...]”, procura encontrar o que está escondido nas informações obtidas, os ditos e não ditos que afloram no *corpus* de dados levantados, com a pesquisa empírica. Considerando, que o ponto de partida na análise de conteúdos é a **mensagem**, Franco sustenta que: “Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (*ibid.*, p. 13), que são buscados à luz dos “[...] pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (*id.*). Ainda para a autora: “O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social [...]” (*ibid.*, p. 15).

Nessa linha de tratamento dos dados da pesquisa, se tomará como base o método de análise proposto por Bardin (1977), seguindo as seguintes fases:

- a) Pré-análise – leitura e organização geral dos dados obtidos pelas observações, entrevistas, grupos focais, registros de atividades pelos alunos e documentos escritos. As respostas das entrevistas e grupos focais foram transcritas, mantendo as expressões originais dos sujeitos da pesquisa. Em relação aos registros das observações e atividades dos alunos foi realizada uma descrição dos dados coletados. A leitura prévia de tais procedimentos possibilitou uma visão geral dos dados coletados, orientando a próxima fase da análise.

- b) Exploração dos dados – nesse momento foram identificados aspectos significativos no depoimento dos sujeitos da pesquisa (entrevistas e grupos focais), assim como no registro das observações das aulas e atividades dos alunos - estabelecendo categorias de análise dos conteúdos, tendo como base a análise temática, que segundo Bardin (ibid.), consiste na análise dos significados das informações obtidas na pesquisa.
- c) Análise dos dados – fase em que se realizou a interpretação dos dados, buscando os sentidos e significados dos conteúdos desses dados, tendo como base o referencial teórico da pesquisa e outras fontes pertinentes. Cabe observar que o tratamento dos dados foi realizado de forma não-linear, ou seja, ao analisar o conteúdo de cada aspecto da pesquisa, foram considerados simultaneamente, os dados levantados pelos diversos instrumentos da pesquisa, tendo em vista que, pesquisas qualitativas com foco em estudo de caso, a validade do construto teórico-empírico se dá principalmente por meio de um processo de triangulação dos dados (ANDRÉ, 2005; YIN, 2006, MARTINS, 2008). Note-se, ainda, que dado o grande número de alunos – sujeitos da pesquisa (cinco séries), optou-se por uma amostragem de três séries (6ª 02, 7ª 03 e 8ª 02) para analisar os dados das entrevistas. Os critérios que definiram essa amostragem foram: 6ª série 02 – a permanência dos alunos do início ao final da entrevista, o que não aconteceu com a 6ª série 03; 7ª série 03 – não sofreu interferências no momento da entrevista em comparação com a 7ª série 02, por ter sido realizada na biblioteca da escola e a 8ª série 02 por ser a única no período de aula (vespertino).

Uma das preocupações nessa investigação estava voltada a forma de se dirigir ao universo da pesquisa, objetivando-se a estabelecer uma relação de parceria e de co-responsabilidade com os participantes desta investigação. Assim, os sujeitos da pesquisa foram envolvidos como co-participes, no sentido de envolvimento cooperativo e de responsabilidade mútua, numa perspectiva ética, isto é, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, procurou-se assumir que: “A preocupação ética é uma dimensão crucial de qualquer processo de investigação, uma que vez que, por definição, esse tipo de processo implica interações significativas entre o pesquisador e outros indivíduos” (SANTOS, 2006, p. 74).



Sempre que se chegava à escola e às salas de aula, seja para observar, ou para solicitar os alunos para entrevistas, ou para ver espaços em vista dos diálogos, havia uma preocupação pelos encaminhamentos, por meio de conversas com diretores, orientadores e professor envolvido, no sentido de explicar o objetivo de cada momento da pesquisa; procurou-se com isso, manter um vínculo informativo do andamento da pesquisa na realidade da escola. Vez ou outra eram trocadas conversas informais com o diretor da escola ou com os orientadores, a respeito do envolvimento dos alunos, dos seus posicionamentos e das contribuições dos mesmos para a pesquisa.

Outro aspecto importante nessa dimensão da pesquisa, diz respeito aos acordos assumidos com a direção e professor por meio de declarações de ciência do desenvolvimento da mesma e da autorização para entradas em aulas e realização de entrevistas e grupos focais com os alunos (Apêndice 05).

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

“[...] as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada. Para que se tornem visíveis essas práticas, é necessário que as conheçamos de dentro”.

Roberto Sidnei Macedo

“Nosso pensamento deve retornar à sua fonte em forma de circuito interrogativo e crítico. Senão, a estrutura morta continuará a guardar pensamentos petrificados”.

Edgar Morin

No movimento desencadeado pela pesquisa em foco, ir ao campo empírico foi fundamental para se fazer o diagnóstico da teoria em construção e, do mesmo modo, verificar as possibilidades de, a partir desse diagnóstico, apontar algumas indicações com vistas a contribuir para o desenvolvimento da educação geográfica na educação escolar. O que se segue é resultado de uma tessitura entre teoria e empiria, com os sujeitos da pesquisa (docente e alunos), em séries finais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Barra Velha, SC.

O objetivo desta análise volta-se a uma discussão avaliativa sobre a formação da consciência espacial-cidadã nas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia na escola hodierna. Para tanto, esta leitura analítica dos dados foca especificamente as relações entre os aspectos propostos no objetivo da pesquisa e o objeto deste estudo. Assim, esta análise tem como ponto de partida o objetivo da tese, direcionado ao significado da Geografia escolar no contexto contemporâneo; desenvolvendo-se mediante a explicitação do entendimento, da intencionalidade e ação do docente – em relação com a construção dos saberes discentes, na perspectiva de objetivos, conceitos, princípios, temas referenciais e procedimentos pedagógico-didáticos; e por fim, considera o significado dado pelos alunos a esses conceitos e temas orientadores da formação de sua consciência espacial-cidadã.

Com base nesse objetivo e considerando-se a leitura dos dados, foram levantadas categorias temáticas da análise de conteúdo, tendo como fundamento o método de Bardin (1977). A categorização foi definida a partir das respostas do professor e alunos, dadas nas entrevistas, estabelecendo-se uma análise relacional com os dados levantados por meio de outras fontes. Para sistematizar essa análise,

os dados foram agrupados em quatro eixos: 1) o entendimento de Geografia Escolar e os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o trabalho docente na formação da consciência espacial-cidadã; 2) a dimensão pedagógico-didática das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia quanto à consciência espacial-cidadã; 3) a importância e intencionalidades docente em relação à Geografia Escolar e; 4) os significados atribuídos pelos alunos aos conceitos e temas nas aulas de Geografia.

#### 4.1 ENTENDIMENTO DE GEOGRAFIA ESCOLAR E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ORIENTADORES DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ

“E a geografia, tantas vezes ao serviço da dominação, tem de ser urgentemente reformulada para ser o que sempre quis ser: uma ciência do homem”.

Milton Santos.

Os dados levantados pelas entrevistas possibilitaram identificar a seguinte categoria de entendimento da Geografia escolar, pelo docente: conhecimento do universo, planeta, mundo na perspectiva relacional homem-natureza e homem-homem, a partir da realidade local do aluno.

Ao colocar o entendimento de Geografia na perspectiva de conhecimento do planeta, do universo, do mundo, o professor o faz em sentido de um conhecimento global, estabelecendo relações entre essas dimensões espaciais e a realidade de vida do aluno:

Tem que te dar o conhecimento do planeta, do universo, um conhecimento global disso [...]; A Geografia é uma ciência, uma disciplina que tenta estar mais próxima do aluno, da realidade dele. Você faz uma análise do mundo partindo da realidade do aluno. Você começa a expandir esse conhecimento e essa realidade. Do local para o global.

Essa forma de se conceber a Geografia escolar, na visão do professor, pauta-se na idéia de colocar a ciência geográfica mais próxima do aluno, ou seja, aproximar a realidade-vida da realidade-mundo, fazendo relações no sentido de se alcançar o que ele chama de conhecimento global, não separando a ciência da vida

e não deixando a vida sem uma base científica, conceitual, de conhecimentos oriundos desse domínio científico. Tal preocupação em estabelecer a relação entre conhecimento geográfico e realidade de vida dos alunos é um aspecto importante, para o qual Castrogiovanni (2006, p. 13) chama a atenção:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.

Escola e vida não podem estar dissociadas, principalmente ao considerar a escola como espaço da experiência social do sujeito com o conhecimento (DUBET; MARTUCCELLI, 1998; CHARLOT, 2000, SACRISTÁN, 2002); no caso específico do conhecimento geográfico, ele deve ter sentido na vida dos sujeitos-alunos (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; KIMURA, 2008). E tal sentido se efetiva na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos em processo de escolarização, a partir do momento em que se considera nas práticas escolarizadas a sua realidade de vida, sua forma de interagir com as questões que envolvem o seu cotidiano.

Essa concepção de Geografia escolar não está dissociada da concepção apresentada na coleção de livros didáticos utilizadas pelo professor, denominada “Projeto Araribá” que objetiva a “[...] construir uma geografia que dialogue com o espaço mais próximo do aluno, que pode variar do local ao global” (MODERNA, 2008, p.5). A partir desse objetivo, a coleção, baseada em Callai (2001), relaciona alguns objetivos, tais como: “[...] compreender o mundo para obter informações a seu respeito; conhecer o espaço produzido pelo ser humano e a relação da sociedade com a natureza; fornecer aos alunos condições para sua formação para a cidadania” (ibid.). Esses objetivos, tanto em relação à forma de conceber a Geografia quanto à sua finalidade na escola, estão sustentados pela seguinte concepção apresentada na coletânea:

[...] a concepção de Geografia [...] é a de uma ciência (e de uma disciplina escolar) que, dialogando com outras áreas do conhecimento, busque aproximação do lugar de vivência com o conhecimento geográfico sistematizado, para a compreensão das interações entre sociedade e natureza ocorridas no mundo com vistas a uma atuação cidadã (MODERNA, 2008, p. 5).

Essa leitura e análise de mundo, a partir da realidade-mundo do aluno, está colocada na perspectiva do entendimento das relações entre homem-natureza e homem-homem e, nesse contexto, as relações atitudinais dos alunos com seus ambientes de vida, como segue no recorte da fala do docente: “Ele tem que perceber na disciplina, na ciência geográfica, aquela matéria que vai ajudá-lo a entender melhor o mundo e entender melhor o mundo é entendê-lo melhor pelo lado do ser humano, da interação dele com a natureza, com outro ser humano”. Nessa linha, o docente destaca problemas socioambientais provocados pelos diferentes países:

Por exemplo, começar a falar para eles sobre o aquecimento global e, em relação ao aquecimento global, posso dizer que hoje os problemas são dos Estados Unidos; que a China é hoje um país que está contribuindo bastante, que a destruição da floresta amazônica, através das queimadas, coloca o Brasil em quarto maior responsável, maior poluidor por causa desse aquecimento, só que acima de tudo eu tenho que falar sobre as atitudes dele, como ele se comporta em relação a isso, como ele se comporta em relação ao consumo, como ele se comporta em relação às atitudes mesmo de agressão de modo geral ao ambiente; [...] eu tento partir dessa realidade do aluno porque nós temos muitas realidades diferentes e bastante conflitantes, inclusive na escola.

A ênfase nas atitudes dos alunos quanto à realidade de suas vidas, referenciando-as a espaços diversificados, mais imediatos e mais amplos, tem a ver com uma prática educativa também voltada ao meio ambiente, uma vez que o defrontamento com os problemas das relações entre sociedade e natureza implica uma formação ético-política, ou seja, uma cidadania socioambiental e, nesse sentido, a emancipação de sujeitos comprometidos com a construção de uma outra sociedade (IMBERT, 2003; FREIRE, 2005a). Face a essa colocação, a educação geográfica tem um papel fundamental na Educação Ambiental, enquanto “[...] uma contribuição à politização da sociedade” (SANSOLO; CAVALHEIRO, 2001, p. 115). Inclusive, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (2002), a Geografia é considerada uma área conceitual importante na Educação Ambiental, dada a peculiaridade da natureza do seu objeto de estudo, que tem o ambiente e, nesse sentido, a problemática ambiental, como uma de suas temáticas, “[...] desde sua condição de nascente ciência moderna oitocentista” (MORAES<sup>71</sup>, 1994; MENDONÇA<sup>72</sup>, 1989 *apud* MENDONÇA, 2002, p. 127).

<sup>71</sup> MORAES, A.C.R. Meio ambiente e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 1994.

<sup>72</sup> MENDONÇA, F. Geografia Física: ciência humana? São Paulo: Contexto, 1989.

Nas conexões até agora apontadas, a Geografia escolar é concebida, pelo docente, numa perspectiva relacional, quando procura estabelecer nexos entre a realidade de vida dos alunos e as lógicas de espacialização, sob o enfoque das relações homem-natureza e homem-homem, com vistas a gerar um entendimento do mundo pelos alunos. Tal perspectiva vincula-se ainda, na compreensão do docente, a uma Geografia enquanto ciência e disciplina escolar ativa, dinâmica e útil: “Ela não é uma ciência descritiva, uma ciência que vai apenas descrever o ambiente, não vai descrever os fatores geomorfológicos, mas sim que ela é uma ciência ativa; que ela é uma ciência dinâmica, que ela é uma ciência útil”. Esse entendimento relacional da Geografia escolar, pelo professor, aproxima-se ao que propõem Camargo (2005), Camargo e Guerra (2007), Dantas (2004), Morin (2000; 2001), Santos (2003; 2004; 2006) no sentido de se pensar uma Geografia das redes, das relações, uma Geografia que não nega a contradição, a dialética da vida, mas a vê sob o ponto de vista da complexidade que há nesse movimento, na dinâmica de uma ciência viva.

Em aproximação a essas perspectivas da Geografia escolar, desveladas pela fala do professor, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), foca o entendimento de Geografia em perspectiva crítica, definindo o campo filosófico e político que sustenta essa concepção, ou seja, o materialismo histórico marxista; concebe-a como ciência social e política, voltada à produção e organização do espaço geográfico pelos homens nas relações que se estabelecem entre esses e com a natureza. Assim, a Proposta Curricular define a Geografia enquanto disciplina que expressa o espaço como resultado das lutas, disputas, do jogo de interesses e de poder de povos e sociedades; veicula ainda a idéia de responsabilidade (do ensino de Geografia) em estimular o pensamento crítico-reflexivo sobre o meio em que vive o aluno.

No entanto, ao contrário do que se apresenta na fala do professor, no livro didático e na Proposta Curricular Catarinense, o Projeto Político Pedagógico (2007) da escola – *locus* onde o docente e a comunidade educativa (professores, diretores, orientadores educacionais, alunos etc.) podem construir os parâmetros para uma educação escolar voltada à realidade sociocultural, política e econômica locais, entendendo-a a partir de parâmetros científicos e sistemáticos – o que se encontrou foi uma lista de conteúdos geográficos. Não há uma concepção explícita no

documento, não há uma discussão sobre a área de Geografia e muito menos sobre educação geográfica no Projeto Político Pedagógico da escola.

Como discutido no primeiro capítulo deste estudo, numa escola-projeto há um projeto de Geografia e, nesse projeto, um projeto de mundo, de sociedade, de homem, ou ainda, como sustentam Damiani (2001), M. E. Santos (2005) um projeto-cidadania. Como coloca Sacristán (2002, p. 9): “[...] não percebemos o mundo apenas em função de esquemas mentais e de experiências passadas; pelo contrário, também o entendemos em relação com nossos projetos e desejos”. Percebe-se, nesse ponto, um distanciamento entre o discurso docente e a concretização de uma proposta efetiva no projeto da escola que se diz político e pedagógico<sup>73</sup>.

O entendimento de Geografia evidenciado na narrativa do professor, tem como base uma linha de raciocínio geográfico, fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos, que orientam suas práticas de ensino. Tais pressupostos relacionam-se a duas categorias: Geografia relacionada à corrente possibilista, com foco socioambiental; e enfoque de conceitos e princípios básicos da Geografia na perspectiva das dinâmicas espaciais.

#### a) Geografia relacionada à corrente possibilista, com foco socioambiental

A Geografia escolar, na visão do professor, colocada no contexto do conhecimento de mundo, planeta, universo e associada à realidade de vida dos

---

<sup>73</sup> Entendo, no contexto desta discussão da tese, que o projeto político pedagógico é um instrumento de cidadania e de democratização dos processos socioeducativos (VEIGA; ARAUJO, 2007); por isso, processo de concretização democrática, envolvimento e participação dos sujeitos escolarizados e em processo de escolarização: alunos, professores, gestores, pessoal técnico-administrativo, equipe de zeladoria etc. Nessa linha é que se coloca a construção de um projeto político-pedagógico “[...] comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população” (idem, p. 11). O projeto, por sua característica política, configura-se como “[...] uma expressão dos direitos humanos” (id.), se sustentando por um conjunto de princípios e diretrizes que são *constructos*, também humanos e que o definem como projeto sociopolítico. Portanto, a construção do projeto político-pedagógico demanda envolvimento e presentificação dos sujeitos-atores no processo de torná-lo realidade no chão da escola. Não no sentido de se fazer algo para a escola, colocando-se do lado de fora do processo de escolarização, assumindo imparcialidades, deslocado de sua intervenção politicamente ativa. Tal construção deve ser no sentido de entender o projeto como um *constructo* para si e como reflexo de si no *constructo* para a escola. Por isso, o projeto político-pedagógico é trabalho, não invenção.

alunos, além da base possibilista, apresenta um enfoque voltado às questões socioambientais, em dois níveis escalares: o local e o global. A temática ambiental é colocada como um foco na prática do docente, de modo a sustentar as reflexões com os alunos sobre o mundo, as realidades de vida dos mesmos, como segue no exemplo: “Se eu vou trabalhar agricultura, automaticamente a gente acaba entrando no desmatamento, no uso intensivo de agrotóxicos, na mecanização de uma forma desenfreada e isso acaba fazendo eles entrarem nessa questão ambiental.”

O professor busca estabelecer, nesse contexto, um diálogo entre a lógica geográfica na linha possibilista e a lógica ambiental, numa perspectiva crítica. Não se trata, como afirma o docente, de uma perspectiva romântica da questão ambiental: a natureza pela natureza, o homem pelo homem, o meio pelo meio, a preservação pela preservação – temas bonitos; trata-se pois, segundo sua concepção, de uma linha crítica voltada à atuação do sujeito nos espaços de vida, em seu lugar de moradia: a rua, o bairro, a cidade, o país. Um agir que, segundo a narrativa do docente, define-se de modo crítico e perceptivo das relações entre ações e conseqüências, com reflexos na formação-atuação cidadã. Nessa vertente, o docente busca discutir com os alunos as problemáticas ligadas à preservação, à poluição, ao uso e à conservação dos bens naturais locais, bem como ao manejo dos mesmos pelos habitantes do lugar; por exemplo, quando faz referência aos pescadores ou ao problema de poluição da lagoa. Tal evidência se constata na fala do professor:

[...] eu peço para eles apresentarem, por exemplo, quais são os problemas ambientais que eles tem na rua deles: o esgoto que não está tratado, o esgoto que não tem tubulação, a questão de derrubada de matas, os caminhões que passam aqui com o escapamento totalmente sem filtro, então, isso é trabalhado sim. A poluição da lagoa, inclusive eu tenho algumas situações com fotos, a questão do manguezal de Itajuba [...]. Tomando como base, você fala do ser humano, você fala da exploração do ser humano, mas a questão ambiental está mais forte. Também, a formação dele nessa linha se ele tiver essa preocupação ambiental, ele vai ter preocupação com o todo. Então, é nessa linha. Eu gosto da linha ambiental. Eu me identifico muito com a ambiental, gosto, mas assim, ela também não é o ambiental pelo ambiental, não é você falar de temas bonitos, não é você falar de coisas românticas do lado ambiental. Pratico um ambiental que seja prático, possível de o aluno atingir.

A linha ambiental, como define o professor, diz respeito à lógica das relações sociedade-natureza; nessa conexão, ele define seu entendimento de Possibilismo como tendência geográfica, em que sustenta seu discurso. A partir do enfoque dado às influências do ser humano na vida de outros humanos e, destes na natureza, o



docente caracteriza a linha na qual afirma sustentar seu trabalho, apresentando, com isso, um imbricamento entre a temática ambiental e a corrente possibilista, como base de seu entendimento de Geografia:

O ser humano sempre esteve ligado à questão ambiental, o ser humano sofre conseqüências e promove mudanças na questão ambiental. Então, a linha que eu gosto de seguir é ambiental, não é a única linha de trabalho. Tem a linha do determinismo que a natureza determina a vida do homem e o possibilismo, isso possibilismo. Eu particularmente gosto dessa. E todo o meu trabalho é em cima dessa.

Assim, a linha seguida pelo professor estabelece algumas relações que são basilares, a saber: a) relações entre sociedade e natureza; b) relações entre ação humana e conseqüências no meio; c) relações de influências mútuas entre seres humanos e meio, meio e seres humanos. Tais relações, na perspectiva do professor, colocam a Geografia não só associada ao enfoque e à temática ambiental, mas aponta epistemologicamente uma perspectiva importante para a construção teórica da Geografia contemporânea (MENDONÇA, 2004 ; CAMARGO, 2005).

A linha entendida como possibilista, pelo professor, apresenta aproximações ao que destaca Silva (2004, p.134), a respeito dessa escola que marca a Geografia francesa fundada por Vidal de la Blache<sup>74</sup>:

Para interpretar as relações dos agrupamentos humanos com seu meio ambiente, Vidal de la Blache desenvolve as noções de “meio” e de “gênero de vida”. Para ele, os elementos do “gênero de vida” – habitação, alimentação, técnicas de trabalho – são interessantes na medida em que contribuem para expressar as relações do homem com seu entorno. Esses elementos contribuíram também, na análise do potencial tecnológico de cada grupo, para o melhor entendimento de suas necessidades, de seu nível de organização e, ainda, do desigual controle das condições naturais, da dependência dos recursos e do sistema de cultura desenvolvido frente às possibilidades oferecidas pela natureza.

---

<sup>74</sup> Segundo estudos de Silva (2004) e Moraes (2005), La Blache fundou a escola francesa de Geografia e criou a doutrina chamada Possibilismo. Historiador de formação, é considerado um dos fundadores da Geografia Moderna. Segundo Silva (2004, p. 137): “Para Vidal de La Blache, o ponto de partida da análise geográfica seria o seguinte: mesmo que a paisagem tenha uma dimensão visível, ela é o resultado complexo de uma produção. A paisagem é um produto objetivo e a percepção humana atinge, inicialmente, apenas o seu exterior. Nesse sentido, existiria na paisagem alguma coisa de interior, uma substância, um ser da paisagem que não é possível ver no exterior desta. Ao geógrafo, cabe tentar ultrapassar a superfície, a exterioridade e, assim, compreender a “essência” da paisagem”. Tal forma de conceber a análise geográfica parte das relações entre o que se apresenta aparentemente pelo aspecto físico-natural e sua relação com o aspecto humano, ou seja, cultural. Por isso, ir à “essência”, ao que se produziu como paisagem pela ação humana na perspectiva vidalina. Tal concepção funda-se na proposta de La Blache, ao tentar elaborar uma síntese entre natureza e cultura.

Vidal, por meio da Escola Possibilista, procurou aliar análises e interpretações dos traços físicos e humanos em conjunto – princípio da unidade terrestre – a partir das idéias de conexidade e analogia que marcavam, segundo sua lógica, a forma de o geógrafo olhar para a realidade, buscando uma unidade. A partir dos conceitos de “gênero de vida” e de “meio”, La Blache procura explicitar sua percepção das relações que se estabelecem entre os homens e o meio ou entorno. O que marca o pensamento vidalino é a importância que tal pensador “[...] dá aos aspectos da natureza e aos aspectos humanos, aos aspectos físicos e biológicos [...]” (SILVA, 2004, p. 135), colocando, com isso, a Geografia entre as ciências naturais e as ciências sociais e econômicas.

Para Vidal, a noção de meio “[...] não pode ser entendida sem a noção de ação humana. A natureza, para ele, é uma força viva, que possui movimento próprio e elementos em *conexão* que escapam à intervenção humana. No entanto, a natureza torna-se “meio” à medida que a ação humana intervém em sua dinâmica” (idem, p. 145). Como sustenta Silva, a noção de meio presente em La Blache está relacionada com a intervenção humana, dando-lhe um sentido particular. Por sua vez, o conceito de gênero de vida, associa-se às necessidades humanas de transformação, de criação, de ação no meio, ou seja, no espaço onde o homem desenvolve sua forma de vida. Ainda, conforme Silva (idem, p. 156), para Vidal:

O gênero de vida humano é muito mais que o de outras espécies. As necessidades e as realizações dos homens não são efetivamente da mesma ordem que as dos animais e as dos vegetais, pois, por um lado, as necessidades vitais de realização humanas são mediadas pela ação do pensamento e, por outro, o homem é movido por necessidades específicas, como é o caso da criação. Além disso, esses fatores – criatividade, psiquismo etc. – estão integrados nas construções sociais (do grupo) e históricas, que acabam por dar aos homens uma autonomia em relação às outras espécies vivas.

Essa perspectiva de análise e de sustentação do pensamento geográfico, ainda que tenha avançado e muito em sentido de desenvolvimento da Geografia Humana, é criticada por Moraes (2005). Este autor destaca a contribuição dessa vertente da Geografia Tradicional quanto aos avanços no entendimento das relações do homem com o meio pela ótica do produto da ação humana, porém, critica tal pensamento quando o mesmo não se volta para os processos sociais que subjazem às suas estruturas:

No geral, tratou-se do estabelecimento de fato de uma Geografia Humana, explicitamente dedicada ao estudo de fenômenos humanos (a humanização

do meio, a organização humana do espaço, etc.) que teve, porém, sua ótica orientada para o produto da ação humana, não para os processos sociais que a engendraram. Assim, uma Geografia Humana, não uma ciência social (MORAES, 2005, p.93).

Na perspectiva apresentada na narrativa do professor, além de haver a preocupação com as relações do homem com a natureza e com outros homens (relações de trabalho, de exploração etc.), evidencia-se no nível das problemáticas socioambientais, apresentadas pelo docente, os aspectos de ausência destacados na crítica de Moraes ao Possibilismo vidalino, quais sejam: as estruturas sociais caracterizadas pelas práticas sociais de existência – a materialidade, a forma de produção do espaço, os meios, os bens, os modos de produção dessa espacialidade geradoras de espaços e de problemáticas espacializadas. Tais fatores estão representados nas críticas ou menções que o docente faz à produção da degradação ambiental e às práticas inadequadas, por exemplo, dos pescadores locais, como aspectos que produzem influências e conseqüências nas relações homem-natureza, homem-homem, tal como apresentam Max Sorre<sup>75</sup> *apud* Moreira (2006) e Milton Santos (2004) quando tratam das relações do homem com o seu *habitat*, sua comunidade de vida e as técnicas que estruturam essas formas de viver, de habitar determinados espaços. O exemplo explicita tal questão: “Não adianta falar do derramamento do petróleo lá na Espanha se de repente eu tenho uma prática dos pescadores aqui que não é condizente com uma preservação ambiental”. O trabalho do pescador, nesse contexto, é a mais-valia produtora de espaços, portanto, é técnica sociopolítica de ação-efeito no meio, como denuncia o professor.

Nesse sentido, não se nega a proposta vidalina apresentada pelo professor: “[...] tanto a natureza influencia o ser humano como o ser humano influencia a natureza e o ser humano influencia os outros seres humanos”, mas destaca-se um aspecto em que ela avança considerando-se as contribuições desses dois autores – Max Sorre e Milton Santos, supracitados; coloca-se, nesse ponto, a perspectiva do professor numa dimensão que estabelece as relações homem-meio e de produção espacial por meio das relações entre as estruturas sociais de existência, tal como se via na proposta de Vidal – porém, ainda em uma visão naturalista e focada na ação do homem sobre o meio, não nas relações de produção estruturantes entre natureza-sociedade, como se concebe a partir de Sorre e Santos. Não que La Blache não se preocupasse com as mudanças sociais, ou com a forma humana de

<sup>75</sup> Cf. SORRE, Max. *El hombre em la Tierra*. Barcelona: Editorial labor, 1961.

agir no e sobre o espaço, tal como ele apresenta na idéia de “gênero de vida”, mas cabe nos dias de hoje, ir além dela, avançar na construção desse pensamento em sentido socioambiental. Como destaca Moraes (2005, p.90), a respeito de Sorre:

[...] os desdobramentos da proposta vidalina foram múltiplos. Porém, no nível da geografia francesa, o autor que realmente avançou suas formulações, gerando uma proposta mais elaborada, foi Max Sorre. Esse autor, que publicou suas principais obras na década de 1940, manteve os fundamentos da proposta vidalina, porém desenvolvendo-a bastante. Apresentou a idéia de que a Geografia deve estudar as formas pelas quais os homens organizam seu meio, entendendo o espaço como “a morada do homem”. O conceito central desenvolvido por Sorre foi o de *habitat*, uma porção do planeta vivenciada por uma comunidade que a organiza. O *habitat* é assim uma construção humana, uma humanização do meio, que expressa as múltiplas relações entre o homem e o ambiente que o envolve.

Essa idéia de criação do espaço pelo homem, não apenas em sentido de agir sobre, mas de criar, de transformar, de modificar, de provocar mudanças e gerar consequências marca a narrativa do docente, também sob a perspectiva das relações tal como destaca Moraes e, sob o ponto de vista das interatividades, das dinâmicas como pensava La Blache. Como afirma Silva (2004, p. 133-134), referindo-se à perspectiva vidalina,

[...] é nessa ligação que consiste a explicação geográfica. Encarados isoladamente, os elementos têm apenas valor de fatos: um elemento é um fato geográfico. Seu sentido e sua significação devem ser buscados no lugar que ele ocupa no encadeamento e na lógica do qual faz parte.

Silva procura destacar no contexto de sua discussão a visão relacional e interativa de La Blache, o que aparece colocado pelo professor: “É interessante justamente por isso, porque tu podes mostrar para ele que a natureza vai influenciar a vida dele. Então, tem essa questão do possibilismo: eu produzo uma queimada, aquela queimada vai afetar o meio ambiente, vai afetar o ambiente. Não tem como separar”.

Tal encadeamento de fatos, tal análise geográfica de mundo, de realidade, tal perspectiva avança quando Santos (2003; 2004; 2006), em associação ao pensamento de Max Sorre *apud* Moreira (2006), une a idéia de criação, de produção de um *habitat* à lógica da técnica como motor que produz espaços de vida. Como sustenta Moreira (2006, p. 181): “A organização do espaço social dos homens foi vista por muito tempo pelos lablacheanos como Sorre qual um gênero de vida. E que na contemporaneidade o sorreano Milton Santos vê como um meio técnico”. Assim, como destacado a partir de Santos (2004; 2006), a Geografia – ciência do espaço

geográfico, se constitui e se volta para a análise de tal espaço numa perspectiva das relações que se estabelecem entre os elementos definidores da espacialidade, quais sejam: a técnica (política, econômica, cultural), a forma, a estrutura e a função. A forma, associada ao tempo e sua dinâmica, temporalizando a produção do espaço, o *habitat* do homem, a sua casa-morada; a função enquanto atividade ou o papel que desempenham os objetos de forma a refletirem as formas, os tempos; e a estrutura relacionada à técnica, ou seja, diz respeito à natureza social e econômica de uma dada sociedade ou comunidade em um dado tempo (SANTOS, 2006).

Essa lógica, no pensamento de Santos, visa a estabelecer os diversos tipos de mediação “[...] entre as quais é preciso considerar as técnicas políticas, financeiras, comerciais ou econômicas no sentido amplo do termo [...]” que, segundo o autor, fazendo uma crítica à visão possibilista do espaço, “[...] dão às relações homem-meio uma outra dimensão, que exclui a rigidez de uma geografia regional do tipo clássico e o mecanicismo de suas relações com a chamada geografia geral”. Assim, voltando a Moreira, e associando a lógica de Sorre ainda ao Possibilismo e de Santos, já numa perspectiva crítica da Geografia, é possível inferir que a perspectiva do professor, na linha possibilista, com foco socioambiental, avança em termos de concepção, colocando no contexto desta discussão as relações intrínsecas entre o espaço pensado (pela lógica das técnicas) e o espaço vivido (pela lógica cultural), ou seja, trata-se da criação de uma outra lógica geográfica no modo de pensar o espaço e, nele, as relações homem-natureza.

Trata-se pois, de se pensar uma lógica socioambiental na perspectiva crítica, mas também complexa em relação à visão de mundo; de pensar a forma geográfica de se olhar para o mundo, para a realidade de vida na contemporaneidade, como destacado por Camargo (2005; 2007). Há a produção de um espaço geográfico que se mostra complexo pelas relações entre as estruturas sociais e destas com a natureza, produzindo outros modos de vida, de ser e de habitar o mundo contemporâneo. Nesse contexto, a Geografia da complexidade ajuda a construir um olhar geográfico que seja, no mínimo, capaz de ir às relações entre as causalidades múltiplas (MORIN, 2000) dessa produção espacial.

A perspectiva do professor está na direção de um pensamento geográfico relacionado à lógica das relações socioambientais, sob um enfoque Possibilista crítico, mostrando uma abertura para a complexidade de leitura do mundo, não

fechando seu pensamento em apenas uma vertente. Nesse sentido, vale trazer a posição de Mendonça (2004, p. 136):

A abordagem da problemática ambiental, para ser levada a cabo com profundidade e na dimensão da interação sociedade-natureza, rompe assim com um dos clássicos postulados da ciência moderna, qual seja, aquele que estabelece a escolha de apenas um método para a elaboração do conhecimento científico. Tal abordagem demanda tanto a aplicação de métodos já experimentados no campo de várias ciências particulares, quanto a formulação de novos.

Assim, cabe destacar, a partir dessa reflexão, a necessidade de um diálogo profícuo entre a Geografia e a dimensão socioambiental, em seu contexto científico e escolar, com base em lógicas teóricas a partir da Geografia crítica e da Geografia da complexidade, que contribuam ao entendimento da espacialidade geográfica, sob o ponto de vista das relações e das multideterminações (MORIN, 2000, 2001; ARDOINO, 2002; CAMARGO, 2005; CAMARGO e GUERRA, 2007). No entanto, é importante chamar a atenção para um aspecto de que trata Mendonça (idem, p.134), quando afirma que “[...] nem tudo que é geográfico é ambiental”, ou seja, é preciso ir ao domínio científico para verificar as relações cabíveis entre conceitos, princípios e pressupostos da lógica geográfica com a lógica ambiental. Dito de outra forma, a temática socioambiental necessita do domínio científico geográfico nas análises das problemáticas ambientais, bem como a Geografia, ao fazer a análise da espacialidade geográfica, necessita da dimensão socioambiental. A narrativa docente aponta evidências desse necessário imbricamento, como por exemplo, as relações que se dão entre os níveis escalares e as problemáticas ambientais que se apresentam para análises, como segue no recorte:

Também não adianta ficar falando da preservação da floresta amazônica se ele não preserva o pouco de mata atlântica que tem aqui; não adianta falar do problema ambiental que tem lá na China, se de repente nós temos aqui, empresas próximas que estão produzindo degradação ambiental e a gente não toma jeito.

O entendimento de Geografia apresentado pelo professor, suscita ainda, outra discussão necessária nesse contexto. Para tanto, os dados levantados com o docente fizeram emergir uma outra categoria, como é apresentado na sequência desta discussão.

b) Enfoque de conceitos e princípios da Geografia na perspectiva das dinâmicas espaciais

As relações de espacialidade, que o professor vai estabelecendo, partem de alguns conceitos e princípios da Geografia que ele aponta como básicos para o desenvolvimento do trabalho escolar, colocados tanto na entrevista quanto em seu plano de ensino e de aprendizagem de 2008, a saber: conceitos como espaço, território, paisagem e lugar; princípios como os de conexidade ou interatividade, atividade, analogia e extensão. Tais conceitos e princípios são postos na perspectiva das dinâmicas espaciais, ou seja, nas inter-relações e mudanças, que se dão nos fatos e fenômenos geográficos, com os quais o professor anuncia conduzir o seu trabalho:

Eu trabalho, com certeza, a questão do espaço, território, lugar, paisagem geográfica, esses são os quatro pensamentos. Você busca lá dentro do possibilismo que o homem produz essa transformação do espaço, essa transformação da paisagem e aí, depois entram os conceitos de lugar, de território. Eu gosto da conexidade. Não é isolado. Você se conecta com outros fatores, com outros ambientes. E a questão da extensão também, por exemplo, um fenômeno, um fator, ele pode ocorrer num determinado local, mas ele tem reflexos além daquele local, vai além do epicentro de onde ocorreu. Então, essa linha de extensão, de conexidade, de interatividade é pautada da mesma forma como aqueles conceitos de lugar, espaço, território e paisagem.

Essas escolhas estão associadas à realidade de vida dos alunos, aspecto que se mostra recorrente no discurso do docente, colocando, com isso, o local em conexão com o global e, este último, em relação ao local e regional: “Aquele idéia de você partir do local para o global, então, global, regional, local. E, mesmo nesse criando dimensões e ele criando relações com esse global ele tem que perceber que é a partir do lugar dele que ele vai ter que chegar no global”. O docente afirma estabelecer essas relações entre local, global e regional em vista de não fazer uma análise isolada das questões espaciais. Para tanto, sustenta-se nos princípios da conexidade, da extensão, localização e da analogia. Tal movimento se constata, por exemplo, quando o docente destaca, no quadro de habilidades de seu plano de ensino, que os alunos saibam fazer comparações, estabelecer relações e localizar determinados países, continentes ou áreas geográficas.

Esse olhar geográfico indica, por parte do professor, uma preocupação saudável – não tratar com os alunos, uma Geografia fechada em si, tal como falou na entrevista: “Não existe uma conta fechada em Geografia”. Isso, no entendimento de Kimura (2008, p. 102), é fundamental, pois tais eventos, tais dinâmicas espaciais “[...] não podem ser vistos como espaços fechados em si, pois tal análise falseia a realidade atual”. Ou ainda, como sustenta a autora, em sentido de se estabelecer relações entre local e global, regional: “Trata-se, na verdade, de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante em que um explica o outro” (idem).

A perspectiva apresentada, objetiva ainda, na visão do professor, a situar o aluno no lugar, ou seja, ajudá-lo a perceber seu lugar de vivência: a cidade, o bairro, a escola sob o ponto de vista da cidadania, também espacializada:

Primeiro lugar, ele tem que se situar dentro do seu território, dentro do lugar dele, dentro do seu lugar, criando seu território, criando na sua percepção, no seu entendimento e sentir que há essa conotação com o espaço automaticamente e que esse espaço acaba se ampliando. Tem momentos que você tem que fazer com que eles percebam o território, qual é o território deles ou, qual é o território que a gente está vendo e dentro daquele território que nós estamos vendo qual é efetivamente o lugar dele, como pessoa, como cidadão e, depois esse lugar ele é num primeiro momento limitado, depois ele vai criando dimensões.

A esse propósito, para Callai (2001, p. 94):

A escala de análise é um critério importante no estudo da Geografia. É fundamental que se considere sempre os vários níveis desta escala social de análise: “o local”, o “regional”, o “nacional” e o “mundial”. A busca das explicações do que acontece em determinados níveis desta escala, em outras dimensões, favorece análises mais conseqüentes. Por exemplo, ao estudar a Geografia do Brasil, estuda-se uma realidade que é nacional, mas se deve levar em conta uma grande diversidade regional, áreas diferentemente desenvolvidas. Há lugares, devido a suas características específicas, que produzem uma identidade diversa de outros lugares mesmo pertencendo ao mesmo país. Em cada um destes níveis poder-se-á constatar, também, a presença do universal, ou seja, de características gerais, globais, pode-se dizer, que marcam a forma como os lugares reagem às condições internas e aos fluxos externos. Há em cada um destes níveis, portanto, a presença dos demais.

Essa perspectiva aponta para a idéia de se conceber a espacialidade geográfica em movimento – como dinâmica espacial. Isso se percebe, por exemplo, a partir do que o docente coloca a respeito dos tremores no Brasil – dinâmicas geomorfológicas, as relações temporais de modificação do espaço –, migrações, desemprego, processo de industrialização etc., problemas socioambientais, como queimadas na Amazônia, aquecimento global, poluição (lagoa de Barra Velha) e que



se refletem no lugar de vida do aluno. Esse conjunto de eventos espacializados (SANTOS, 2006) produz uma dinâmica espacial – mudanças e transformações naturais e sociais que são apresentadas como foco do trabalho docente na relação com o lugar de vivência dos alunos – a cidade de Barra Velha: “Então, essa preocupação com o distante que de alguma forma está relacionado ao local, ele tem que ter. Então, você parte do lugar do aluno e diz: seu lugar, seu ambiente, você produz seu espaço, e esse espaço vai ganhando dimensões além do local”.

No contexto dessa discussão, apresentam-se conceitos comuns, especialmente entre a lógica do docente e a lógica do livro didático, assim como da Proposta Curricular Catarinense. A coletânea Projeto Araribá assim se posiciona:

[...] procuramos trabalhar conceitos e categorias da ciência geográfica que possibilitem ao aluno compreender o espaço geográfico, e as relações entre a sociedade e a natureza que o caracterizam. Assim, ao definirmos e abordarmos os conteúdos distribuídos ao longo dos quatro livros da coleção, algumas categorias e/ou conceitos foram sendo delineados, tais como: espaço geográfico, paisagem, lugar, território, região (MODERNA, 2006, p. 5).

A partir dessa orientação, a coletânea “Projeto Araribá” (op. cit.) procura discutir os conceitos básicos de espaço geográfico, tendo fundamento em Milton Santos: estudo da forma, estrutura e função como elementos que orientam o olhar para a espacialidade geográfica. O conceito de lugar, na coletânea citada, é enfocado a partir do contexto de vida do aluno, relacionando-o à idéia de espaço vivido e colocando, nesse contexto, as experiências sociais cotidianas do mesmo, associadas aos problemas ambientais, tal como se percebe na proposta discursiva do professor. Esta forma de focar o conceito de lugar, segundo a coletânea, parte da corrente da Geografia Humanista.

Já a Proposta Curricular Catarinense (1998; 2001), em seu posicionamento pela Geografia Crítica, foca o trabalho escolar sobre conceitos na perspectiva das dinâmicas sociais, ao definir a Geografia como ciência social. Para tanto, a proposta assim se posiciona:

A dinamicidade do espaço é proporcionada pela estreita ligação com a sociedade, tornando-se um perfeito retrato das ações que se realizam no presente, aliadas às marcas das ações passadas. O caráter dinâmico da vida humana materializada no espaço expressa as contradições sociais, culturais, políticas e religiosas, e fragmenta o espaço [...] (SANTA CATARINA, 1998, p. 177).

Esse enfoque pauta-se em um trabalho com os conceitos de sociedade, natureza, território, lugar, região (com ênfase ao Estado Catarinense) e paisagem. Nesse sentido, a Proposta destaca que tais conceitos se associam às dinâmicas que produzem diferentes formas de intervenção e interação no e com o espaço geográfico, a partir de Santos (1996), como espaço vivido e marcado pelas estruturas do cotidiano presentes na convivência familiar, escolar, na vida em sociedade de modo geral, apontando com isso, a necessidade de um trabalho que parta da realidade concreta do aluno. A versão mais atual da Proposta Curricular de Santa Catarina (2001), ao tratar das diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica, propõe:

A Geografia deve enfatizar o espaço do cotidiano dos alunos sem, no entanto, desconsiderar o conhecimento teórico da ciência. Nesse sentido, todo aprendizado transita pela elaboração e apropriação dos conceitos científicos essenciais desta disciplina: espaço geográfico, espaço produzido, espaço representado, espaço/tempo, paisagem, território, lugar, sociedade, região e meio ambiente; sempre trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar (SANTA CATARINA, 2001, p. 79).

Um aspecto importante dessa proposta curricular diz respeito ao enfoque contextualizado e interdisciplinar desses conceitos no trabalho pedagógico, o que não se distancia, de certa forma, de um trabalho em rede com tais conceitos, buscando estabelecer entre eles múltiplas relações. O mapa apresentado, nas Diretrizes de Santa Catarina (fig. 22), indica uma rede de conceitos e temas essenciais na construção do raciocínio geográfico pelos sujeitos-alunos.

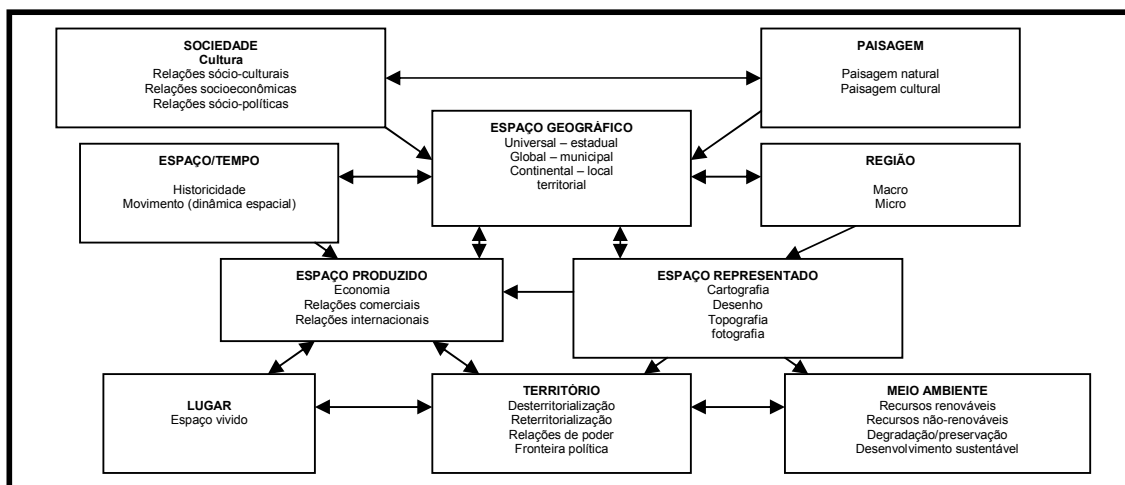


Figura 22 - Mapa conceitual: conceitos científicos essenciais  
Fonte: Santa Catarina (2001).

A rede apresentada traz a idéia de interconectividade desses conceitos, definindo relações que permitem perceber-se que há uma influência não-linear, mas dinâmica nos conceitos apresentados e, com isso, apontando para o desenvolvimento de uma análise espacial em sentido de produção e leitura das redes de relações presentes em cada conceito, pois são textos e contextos específicos, indicando a necessidade de uma análise inter-relacional; ou seja, é uma forma de se analisar a espacialidade geográfica (conceitos e princípios), a partir do sentido crítico-complexo dos movimentos interativos e estruturantes na produção espacial (SANTOS, 2006; CAMARGO, 2005; MORIN, 2000; 2001; 2002).

A espacialidade, nesse caso, pode ser analisada numa perspectiva híbrida – em constante modificação pela ação e intencionalidade humana, como destacado a partir de Santos (2006), ou como espaço complexo, como sustenta Camargo (2005), Camargo e Guerra (2007), Dantas, (2004) e Silva (2004). Assim, sob o ponto de vista geográfico, constata-se uma preocupação do professor em colocar conceitos e princípios numa lógica de relações escalares: “E, mesmo nesse criando dimensões e ele criando relações com esse global ele tem que perceber que é a partir do lugar dele que ele vai ter que chegar no global” – isto é, numa lógica das dinâmicas espaciais, tendo como ponto de partida o lugar, como propõem o livro didático utilizado pelo docente e as duas versões da Proposta Curricular Catarinense. Nesse ponto, há uma convergência de lógicas de raciocínio voltadas a um enfoque conceitual pautado na leitura da espacialidade geográfica, a partir do concreto, do real, da vida do aluno. Um exemplo da fala docente é significativo nesse sentido:

O que importa é que ele consiga perceber que ele tem uma importância tanto local quanto global e aí entra na questão das ações. Ele é responsável. Então, se o fulano queimou determinada região da floresta amazônica que está a muitos quilômetros daqui, de alguma forma ele aqui vai sofrer consequências, qualquer que seja, o mínimo que seja. Por exemplo, contribuiu para o aquecimento global, aumentou a temperatura no planeta em algum grau, aumentou para ele também aqui, vai haver aumento ou não do nível do mar, vai aumentar ou diminuir, vai haver uma redução de peixes no mar por alguma atitude antrópica, ele vai sofrer consequências. O oxigênio, o ar em si vai ficar cada vez mais poluído, vai ficar mais poluído para ele também. Nesse sentido, ele tem que ter essa preocupação. E não só nesse sentido, mas no nível de emprego, de ser humano mesmo. Ele tem que estar comprometido. [...] Todo o meu trabalho é nessa linha.

Destaca-se, no contexto desse enfoque pelo professor, a importância de se ter o lugar como referência nas práticas de educação geográfica, em sentido de se pensar a construção da espacialidade em conexão com outras realidades, outras

escalas, outras dimensões geográficas. Há nesse sentido, sob o ponto de vista do professor, uma interação entre os elementos e objetos da espacialidade geográfica e a forma de construção dessa espacialidade pelos sujeitos – em específico, nesse caso, os alunos como construtores de espacialidades territorializadas localmente. O lugar, como conceito e categoria de análise da espacialidade geográfica (CALLAI, 2001; SANTOS, 2004; 2006; CAVALCANTI 2006; KIMURA, 2008), ganha força e sentido no entendimento de Geografia e nas práticas de educação geográfica, principalmente se considerar as dinâmicas espaciais que se entrecruzam nas localidades. Nas palavras de Callai (2001, p. 88), “O lugar como categoria de análise pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico – objeto de estudo – considerado em seus aspectos relativos relacionais ao contexto em que se insere”.

Essas dinâmicas espaciais associadas aos princípios da lógica geográfica, percebidos no discurso e nos exemplos dados pelo docente, apresentam alguns aspectos característicos ou estruturantes, a saber:

a) a relação local-global-local – tratada sob o ponto de vista das interferências humanas em uma dada escala e que se reflete em outra, com vistas a ampliar a noção de entendimento do lugar de vivência pelo aluno;

b) a transformação do espaço – pensado sob o ponto de vista da ação do homem, das formas com as quais o homem vem modificando o meio; por isso, torna-se recorrente o professor referir-se ao aquecimento global, aos problemas ambientais locais, às interações do homem com a natureza etc., colocando o espaço numa perspectiva dinâmica;

c) as transformações da paisagem, seja ela local ou global, também pela ação humana – pondo, nesse aspecto, o homem como produtor de espaços e paisagens;

d) a produção do espaço como produção de um território próprio pelo aluno, mas também um território regional ou global em sentido de sua intervenção como pessoa, como cidadão – em vista de se ampliar as dimensões espaciais na percepção do aluno.

Essa discussão acerca do entendimento de Geografia (conceitos, princípios e temas), pelo docente, se mostrou necessária em sentido de se levantar indícios que apontem as contribuições do pensamento e das práticas desse docente em relação à formação de uma consciência espacial-cidadã na escola hodierna. Assim, chega-se a uma síntese-esquemática desse processo apresentado na figura a seguir.

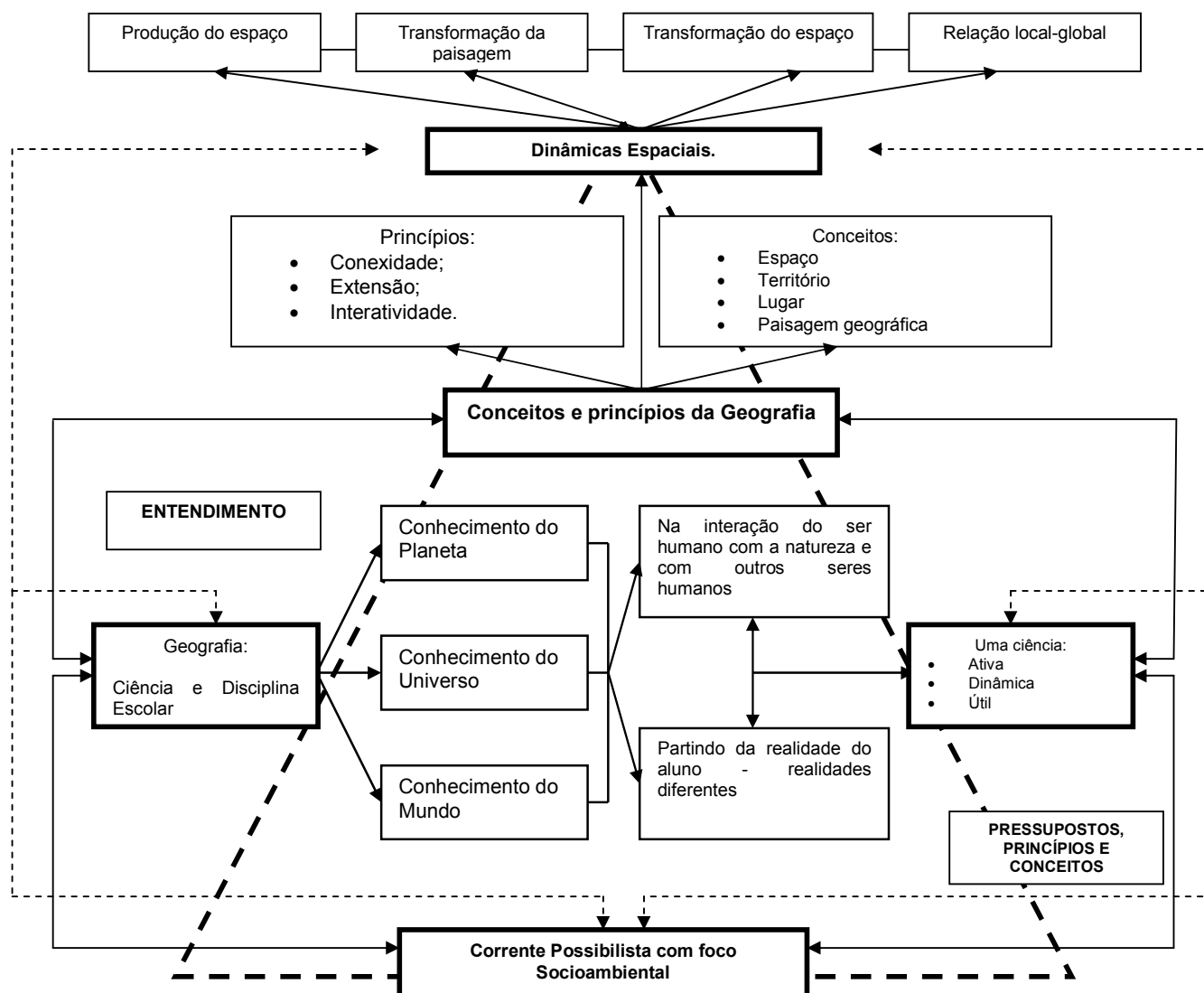


Figura 23 – Entendimento, pressupostos, princípios e conceitos-base da prática do docente  
Fonte: Do Autor.

A partir da leitura dos dados e com base na síntese esquemática elaborada, foram identificados alguns indicadores relativos à espacialidade geográfica que podem contribuir para a formação de uma consciência espacial-cidadã: a) ênfase do docente a um trabalho com a Geografia a partir da realidade de vida do aluno e estabelecendo as relações local-global; b) conceitos e princípios da lógica geográfica relacionados aos problemas socioambientais, a partir das relações homem-natureza e homem-homem; c) um enfoque de conteúdos geográficos, por referência a uma lógica científica, com vistas a contribuir ao desenvolvimento do aluno, no sentido de ter uma vida participativa e cidadã.

Apesar do docente apresentar aspectos importantes para o desenvolvimento da Geografia escolar, foram constatados problemas quanto ao domínio epistemológico da Geografia. O recorte a seguir, procura expressar aspectos dos problemas evidenciados:

[...] a gente muitas vezes, não tem clareza, confunde território, espaço com território, paisagem humanizada, paisagem natural; paisagem natural e paisagem humanizada, dos quatro conceitos, é o mais simples, mais fácil de trabalhar com os alunos. Tu não paras para ver esses conceitos. Por exemplo, se você me perguntar quais são esses princípios talvez eu tenha até dificuldade de te relacionar, eles já estão embutidos no trabalho. Aqueles princípios de território, espaço, lugar, paisagem, conexidade, interatividade, a questão do possibilismo, esses conceitos todos. Aí a gente entra nessa questão da exploração do homem pelo homem, mas também não é uma temática muito forte na minha prática, eu tenho falhado nessa parte. Eu acho que não fui claro. A relação homem pelo homem entra direto, mas ele não entra no sentido da exploração do trabalho especificamente.

Na expressão do docente, há um misto entre conceitos, princípios e temas ou perspectivas geográficas, indicando deficiências de um aprofundamento no domínio científico, ou seja, da *epistême* na narrativa do docente. Da mesma forma, constata-se fragilidades com a temática ambiental, como segue no recorte:

Na 5ª. a 8ª. a questão ambiental entra em todos os bimestres quase que em todas as aulas, a questão da exploração do homem já não entra tanto [...]. A questão ambiental aparece também no ensino médio, mas assim, entra mais a partir do quarto bimestre, do terceiro bimestre. E a questão do homem pelo homem entra em todos os bimestres [...]. Só para ficar bem claro: a questão do ser humano eu trabalho, mas não com tanta ênfase no ensino fundamental. Porque o próprio ser humano é natural, o próprio ser humano é meio ambiente então eu procuro não desvincular. [...] Então não é que eu não trabalho, eu só trabalho em séries diferentes, ensino médio e ensino fundamental.

O discurso do docente nesse sentido é contraditório quanto ao enfoque socioambiental apresentado por ele no entendimento da Geografia relacionada à corrente possibilista, separando as relações homem-homem das relações homem-natureza, ficando tal concepção da dimensão ambiental ainda muito próxima de uma visão naturalista, ou seja, “[...] o homem socialmente organizado parece se constituir mais num fator que num elemento do ambiente” (MENDONÇA, 2004, p. 124). Portanto, ao não focar as questões socioambientais como decorrentes de condicionamentos sociais, histórico-culturais e políticos, o docente traz uma visão conservadora de educação para o meio ambiente, não situando o homem enquanto ser individual, social e histórico (CARVALHO, 2004); conforme Loureiro (2006, p. 112), essa visão está relacionada a um sujeito “[...] definido numa individualidade

abstrata, numa racionalidade livre de condicionamentos sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão 'interior', minimizando ou excluindo a determinação histórica". Tal colocação é reforçada por Quintas (2004, p.116-117), quando coloca a problemática ambiental como produto da relação entre sociedade e natureza, em determinado momento histórico, a partir "[...] de dois tipos de relações interdependentes: a dos seres humanos entre si (meio social) e destes com a natureza não humana (meio físico-natural)". Na linha de uma educação ambiental crítica, a formação do educando "[...] incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros".

Também aparece uma visão pontual-confusa no tratamento das questões ambientais pelo docente, na medida em que o mesmo relata que essa temática é por ele tratada mais no ensino fundamental que no médio, evidenciando uma falta de entendimento da importância da continuidade desse foco no processo da educação básica. De acordo com os dispositivos da Lei 9795/99, a Educação Ambiental deve estar presente nos currículos escolares de modo contínuo e permanente, para a formação da consciência ambiental cidadã por parte dos alunos; esse processo, com efeito, supõe uma constante relação consciência-mundo, na dinâmica das transformações da realidade e como experiência intra e inter-individual de conhecer e sentir, decidir e agir na construção dos contextos de vida (FREIRE, 2005b).

Com base no entendimento da Geografia pelo professor e nos pressupostos teórico-metodológicos que fundam sua prática escolar, seguem a análise e discussão do próximo item – intencionalidades e importância quanto à geografia escolar pelo docente.

#### 4.2 INTENCIONALIDADES E IMPORTÂNCIA QUANTO À GEOGRAFIA ESCOLAR PELO DOCENTE

“Devemos nos preparar para uma ação no sentido oposto, que, nas condições atuais, exige coragem, tanto no estudo quanto na ação, a fim de tentar fornecer as bases de reconstrução de um espaço geográfico que seja realmente o espaço do homem, o espaço de toda gente e não o espaço a serviço do capital e de alguns”.

Milton Santos.

Neste item foram identificadas três categorias de análise: desenvolvimento da auto-estima e auto-valorização, vinculadas ao saber e potencialidades e capacidades para a transformação e mudança do mundo; desenvolvimento de atitudes e ações responsáveis para com o meio ambiente, em vista de mudanças e transformações no mundo e no lugar de vida do aluno; e desenvolvimento de habilidades de pensamento geográfico.

- a) Desenvolvimento da auto-estima e auto-valorização, vinculadas ao saber, potencialidades e capacidades para a transformação e mudança do mundo

Um primeiro aspecto a destacar, no contexto da fala do docente, nessa categoria, relaciona-se ao desenvolvimento da própria estima do aluno, entendida como processo de auto-valorização, a partir do que conhece, do que aprende, do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas: saber-pensar, saber-fazer, saber-agir. Essa forma do docente conceber a formação do aluno na escola hodierna, dá-se a partir da vida escolar e no contexto social de vida – para a construção de conceitos que o aluno desconhecia e passa a compreender. Tal perspectiva tem sentido se colocada, pois, numa relação da experiência do aluno com os saberes escolares, ou seja, é uma perspectiva que respeita os saberes dos educandos (FREIRE, 2000).

Outro aspecto, dessa dimensão formativa, está na sua necessária conexão com a mudança e a transformação do mundo. Tal processo dá-se inicialmente, segundo o docente, pela construção da percepção, pelo aluno, de que ele pode



transformar-se, de que ele pode mudar a si mesmo pelas relações entre saber e aprender na escola, como segue na narrativa do docente:

Promover uma mudança, uma ação de mudança através de uma prática que você tem em sala de aula, de uma reflexão que você conduz ele a fazer. Fazer com que ele perceba que ele tem condições, que ele tem capacidade. A Geografia, volto a repetir, ela ajuda e tem que ajudar nessa mudança. Eu acho que esse é o maior ganho da Geografia: fazer o aluno se perceber.

Nesse sentido, o professor procura estabelecer uma relação entre conhecer, saber, aprender e viver, ou seja, coloca o aluno no contexto das mudanças que podem ser geradas a partir do que aprende na escola; para tanto, entende que tal dimensão formativa, promoção da auto-estima, produz um sentido na vida do aluno, qual seja, a percepção de si mesmo na relação com o que aprende na escola, em específico, nas aulas de Geografia, haja vista que, a Geografia tem que ajudar nessa mudança, de acordo com o docente. Essa concepção aproxima-se do que propõem Freire (2000; 2005b) e Charlot (2000; 2001; 2005) em sentido de que aprender na relação com o mundo é aprender a se conhecer.

Ainda, nesse contexto e segundo o docente, essa mudança se faz não somente em sentido de transformação da visão do sujeito-aluno em relação a si mesmo, mas também em relação aos outros, como atitude “[...] positiva [...], a auto-valorização. Ser honesto. A honestidade em relação a ele mesmo. Respeito maior pelo outro e respeito maior consigo mesmo”. Na perspectiva do docente, a mudança e a transformação ocorrem no aluno em relação ao que conhece do mundo, em relação a si e em relação aos outros, mas também, é uma mudança que se volta para “[...] transformar o mundo” e “[...] fazer qualquer outra mudança”.

Ao desencadear esse movimento de valorização do aluno na relação com o mundo, o professor entende que desencadeia o desejo e a vontade de pesquisa como segue no recorte da fala: “E se você conseguiu chegar nele, se você conseguiu atingir o aluno, até aquele aluno que não gosta de pesquisar vai pesquisar [...]”; ele entende ainda que, tal movimento permite “[...] dentro da vida acadêmica [...]” do aluno, trabalhar os conteúdos necessários na aprendizagem de Geografia, como as questões socioambientais – desmatamento, poluição, preservação do meio ambiente etc. Segundo essa lógica do docente, o aluno avançará em seus níveis de aprendizagem cognitiva, desde temas mais simples aos

mais complexos<sup>76</sup> no seu processo formativo escolar, como segue no recorte da narrativa:

Por exemplo, como eu estou trabalhando atualmente com a 6ª série as migrações no Brasil. As migrações elas podem ser um tema complexo e um tema simples. Eu vejo como tema porque a maioria deles não são daqui, a maioria são de fora, então você pode, a partir dessa realidade deles perguntar: quem veio de outro lugar? porque veio? qual o objetivo de vir para Barra Velha? você tem várias situações. Alguém que veio porque mora com o avô que se aposentou e quer um lugar mais tranquilo, alguém que veio quando abriu a CEBRACE, foi convidado para trabalhar aqui, outros que vieram de repente passou as férias na casa de algum parente e gostou do local, veio achou que era uma coisa e era outra, então esse é um tema simples no sentido de poder chegar no aluno, é uma realidade dele. A partir dali você pode trabalhar as várias migrações do Brasil, inclusive, a questão do preconceito contra o nordestino e por aí vai. E, porque alguém sai de sua terra? Porque alguém volta depois para sua terra? então esse é um tema, num primeiro momento, simples. O que é um tema difícil, um tema complexo? Um tema complexo é você trabalhar a questão da exploração, a possível exploração de petróleo na Floresta Amazônica, é importante, inclusive um tema que já fizemos um comentário meio que superficial. É importante mantermos a floresta preservada e deixarmos de explorar petróleo e qualquer outra riqueza que por ventura tenha no subsolo? Ou, a gente explora essas riquezas mineiras e inconseqüentemente em relação à floresta amazônica, as espécies animais e vegetais que tem ali. Então é uma questão bastante complexa que muitas vezes você trabalha com o aluno até dentro da realidade dele, mas ele não consegue perceber dependendo, em nível de 6ª série a grandeza e a grandiosidade do tema, então é uma questão que até eu como professor muitas vezes tenho dificuldades de encontrar subsídios para poder trabalhar esse tema, então ele é complexo, para mim muitas vezes, mas principalmente para o aluno até pela complexidade porque existem relações políticas, econômicas, sociais bastante fortes.

Tais colocações indicam uma intencionalidade docente voltada à formação dos sujeitos-alunos, em suas capacidades cognitivas e de ação, em sentido de mudança e transformação do mundo – como agenciadores de suas próprias potencialidades, fazendo-se na e com a escola.

---

<sup>76</sup> O entendimento de complexidade apresentado pelo professor fica caracterizado como algo difícil – o tema difícil. Nesse contexto, não se caracterizando como um entendimento que se aproxima do que propõe Morin (2000; 2001), a respeito do entendimento de complexidade - o que é tecido junto - ou ainda, no sentido de recursividade, onde o simples está no complexo e o complexo no simples. A conotação dada pelo professor caminha em direção a um pensamento simplificador do entendimento, por exemplo, em relação às migrações, como uma temática mais simples e em relação à exploração do petróleo na Amazônia, como uma temática difícil. No entanto, encontram-se nessa explicitação de simples e complexo dada pelo professor, aspectos que indicam a construção de um pensamento de relações, das multideterminações, das múltiplas referencialidades do real, quando aparece o indicativo de relações políticas, econômicas e sociais na temática da Amazônia.

- b) Desenvolvimento de atitudes e ações responsáveis para com o meio ambiente, em vista de melhorias no lugar de vida do aluno.

Uma discussão que se faz fundamental e que é recorrente no discurso do docente, está relacionada ao sentido da Geografia na vida do aluno – contribuir para o desenvolvimento de atitudes em relação ao meio ambiente, ao espaço de vida do sujeito. Essa preocupação constata-se na narrativa do professor, quando o mesmo afirma:

Nós vamos falar de proteção ambiental e ele tem aquela preocupação, por exemplo, de não cortar folhas de uma árvore para colocar na maquete, porque vai contra aquilo que tu está pregando. Ele sabe que a atitude dele vai contribuir para poluir mais ou menos. Primeiro, eu quero que ele perceba que a Geografia é uma ciência que não está aí para atrapalhar a vida dele, muito pelo contrário, ela está aí para dar sustentação nas atitudes.

No contexto dessa preocupação, desse entendimento de uma formação atitudinal, a partir do ensino e da aprendizagem de Geografia, destacam-se as relações entre entendimento do sentido de pensar e proteger o meio, onde vive o aluno, e as bases valorativas desse processo que, segundo o docente, implicam:

[...] respeito maior pelo outro, o respeito maior consigo mesmo. Respeito a tudo. A questão do respeito, acima de tudo, respeito pelas pessoas, respeito pelos outros animais, respeito pelo ambiente de modo geral segundo, a honestidade. Você não pode esperar que ninguém te respeite se você não é honesto e você não pode cobrar de outras pessoas se você também não faz. Respeito às pessoas, respeito às diferenças. Inclusive, a gente cresce com as diferenças e não com a igualdade. E quando você respeita as diferenças e você observa as diferenças, você pode tirar delas aquilo que elas têm de melhor indiferente da situação.

Na expressão do professor, o sentido da educação geográfica sustenta-se nos valores relativos à cidadania (MARTINELLI, 1996; DELORS, 2000; MACHADO, 2000; SACRISTÁN, 2001; M. E. SANTOS, 2005; CARNEIRO, 2007). Nessa direção, é fundamental que se destaque o sentido dos valores respeito e honestidade, quando colocados no contexto das diferenças e dos diferentes. Há diferentes formas de se viver, de se habitar o mundo, bem como diferentes formas de ser e de vida; diferentes formas de estar na relação com o mundo, com o espaço geográfico em sua totalidade e, como bem destaca o docente, essas diferenças precisam ser respeitadas; precisam ser honestamente chamadas à convivência, à troca, ao diálogo, sendo que essas diferenças socioculturais abrangem o espaço da multiculturalidade (SACRISTÁN, 2002; LANGANEY, 2002; KNECHTEL, 2005). A

Geografia, como afirma o professor, não pode ficar à margem desse processo, mas deve, acima de tudo, dar sustentação para que tal processo desenvolva-se de forma coerente e capaz de provocar mudanças significativas no mundo contemporâneo. Como salienta M. E. Santos (2005, p. 137), ao tratar do multiculturalismo em relação à cidadania:

[...] uma educação que ignore os universos que percorrem a sociedade tem pouca atenção aos desafios da cidadania democrática. Compete à educação, enquanto promotora da cidadania, identificar esses universos, criticá-los, não os reduzir uns aos outros, não os multiplicar, não os congelar, não os inventar nem os amalgamar numa cultura compósita – manta de retalhos de diferentes culturas. Compete-lhes cultivar uma cidadania em solidariedade, valorizando as várias entidades culturais em presença nas suas especificidades e complementaridades.

As lógicas hegemônicas do mundo contemporâneo – lógica capitalista neoliberal e globalizante – querem constantemente apagar as diferenças e eliminar a diversidade, em nome de uma igualdade falsa e efêmera (BAUMAN, 2007). Tal processo dá-se pelo que Santos (2003) chama de globalização como perversidade e fábula. Ao contrário, porém, da lógica perversa, o mesmo autor indica a idéia da globalização como possibilidade e, nesse contexto, situa-se o sentido do diálogo profícuo entre as singularidades de vida; entre as lógicas ou matrizes teóricas, em sentido de hibridação de conceitos (SANTOS, 2006), principalmente ao se pensar as relações com o entendimento de espacialidade geográfica. É possível nesse contexto, uma Geografia das redes – formadas por nós de bifurcação ou de comunicação, pelas relações sociais e políticas, pelas pessoas, pelas mensagens, pelos valores (SANTOS, 2006); uma rede que vise a superar de forma consistente, em termos de leitura de mundo, uma Geografia da fragmentação e da negação do diverso, do singular, das diferenças existentes na espacialidade geográfica.

Outro aspecto a destacar, diz respeito à formação de atitudes com base em valores e princípios, tais como os destacados pelo professor: “Os princípios normais, valorizar a si mesmo, valorizar as tuas raízes, nunca esquecer da base de onde tu vieste, nunca tu podes esquecer; ser sério nas suas atitudes, sempre com o objetivo de melhorar o ambiente. E os valores normais como responsabilidade, honestidade, atitude positiva em todas as relações.”

Essa perspectiva associa valores e princípios, como bases de uma formação-cidadã. Nessa direção, é fundamental que se assuma a responsabilidade não só como valor em si, mas como uma Ética da Responsabilidade (JONAS, 1995),

enquanto fundamento das formas de apreensão relacional dos contextos de vida, em sentido de melhorá-los, dar-lhes mais qualidade, potencializá-los em seus aspectos socioculturais, históricos, políticos, econômicos.

A valorização de si passa pela valorização das raízes do lugar onde se vive, onde se habita como ser pertencente a uma dada realidade social, a um dado espaço de vida, seja ele colocado no nível comunitário (SACRISTÁN, 2002; M. E. SANTOS, 2005; SANTOS, 2004; 2006) – o valor do lugar –, ou no nível planetário, o valor do mundo. Vale aqui chamar um recorte do depoimento do professor:

Por exemplo, eles sabem que moram em Barra Velha, que a princípio é uma cidade turística e que basicamente eles deveriam estar, não só preservando, mas promovendo o turismo, então, eles deveriam cobrar. Em primeiro lugar, estar evitando jogar lixo em qualquer canto; segundo, eles cobrarem dos agentes públicos a coleta e tratamento de resíduos, não jogar lixo nas praias, promover efetivamente o turismo na região, não jogar esgoto na lagoa que é um dos recursos deles, promover o bem-estar dos pescadores que até é uma atração turística aqui da região, então, nessa linha.

A ação do sujeito-aluno, no contexto da fala do docente, volta-se aos espaços de vida: a comunidade, a cidade, o país, o mundo em sentido de ação transformadora, provocadora de mudanças. Ainda, como afirma o docente: “O aluno tem que sair daqui e produzir alguma mudança, alguma coisa ele vai ter que fazer. Primeiro, fazer com que o aluno se torne mais cidadão [...] um cidadão que age, que interage com o local. Principalmente, com o local dele e, a partir daí, promova as outras alterações”. O agir dá-se, segundo essa lógica, sustentado por atitudes valorativas, por princípios que são necessários a um trabalho com e na educação geográfica; um agir, segundo o docente, consciente e responsável; uma ação sustentada em conceitos e conhecimentos da lógica geográfica para que se possa ler, entender, compreender as lógicas que regulam o mundo (CAVALCANTI, 2000; VESENTINI, 2005). Nessa perspectiva, Freire (2005, p. 39) contribui, destacando que:

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

A fala do professor, portando, apresenta uma preocupação com o local, em termos de cidadania, como direito de todo ser humano, a partir de um saber-agir vinculado a um saber-pensar e, por sua vez, tais saberes vinculados a um saber-ser enquanto condição ou ato de pertencimento a um lugar:

Cidadania é todo cidadão que age como ser pensante, mas desde o momento que ele tenha essa consciência. Porque a gente não pode dizer que fulano é cidadão se ele não tem essa consciência, se ele não tem base educacional, formação para isso. Eu não posso pedir que alguém seja atuante na comunidade se ele não é aceito pela própria comunidade. Então, para mim cidadania, ela seria a condição da pessoa poder participar não só ela querer, mas ele poder, daí os meios políticos-sociais tem que permitir também, ela poder participar de uma forma mais ativa na sociedade. Não apenas ter direito ao trabalho, mas também ter direito a participar das decisões da comunidade e da comunidade geral.

Um pertencimento que se coloca no nível da ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005a); uma cidadania engajada com o seu espaço de vida, com a necessidade de entendê-la para poder transformá-la, capaz de reconhecer seus direitos e deveres; portanto, uma cidadania embasada legalmente, pautada em conteúdos legais, no entendimento das leis, dos códigos: constituições, normas, pareceres, entre outros documentos que podem, no contexto das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, compor um quadro referencial, principalmente em sentido de uma transversalidade na lógica da construção do pensamento geográfico ou do saber geográfico pelo aluno.

A partir do que vem sendo explicitado na fala do docente, em sentido de que o aluno reconheça seus direitos e deveres, a lógica em relação à espacialidade geográfica não pode ser diferente: entender as leis e normas no âmbito da organização dos espaços de vida. Na fala do docente há indicadores dessa necessidade:

Ser cidadão é ele participar ativamente, mas desde que ele tenha essa consciência, desde que ele tenha essa oportunidade, desde que não seja limitado. Temos que fazer o aluno chegar no máximo que ele puder, temos que dar condições de ele se desenvolver. Ele tem que ultrapassar isso, ele tem que ter a total noção dos direitos dele. Então, ele tem que saber de todas as condições e dentro dessas condições ele também tem que perceber que as atitudes dele, tanto para um lado quanto para o outro vão ter consequências. Se ele conseguir medir isso - as consequências das atitudes dele, ele é cidadão. E ele assumir isso, ele é cidadão. Então, a cidadania está ligada diretamente a questão legal, a consciência dele saber o que ele pode e o que ele não pode e efetivamente agir de acordo com essa sua consciência, esse seu entendimento.

Trata-se, nesse sentido e segundo o docente, da formação de um sujeito-aluno-cidadão sustentado em uma consciência legal das coisas que organizam a espacialidade geográfica. A legalidade, nesse sentido, pode ser pensada como um conteúdo transversal na construção do raciocínio geográfico, como afirma o docente: a “[...] geografia é uma disciplina social [...]” e, por ser social, está vinculada aos

processos que organizam a sociedade, às estruturas ideológicas em sua organização (VESENTINI, 2005, SANTOS, 2004; 2006); principalmente nesse sentido, as estruturas produzidas pela legislação, o que Santos (2006) trata como técnicas políticas.

Na perspectiva explicitada, o espaço geográfico, a partir das categorias conceituais de análise, como território, região, lugar, natureza, paisagem entre outras, pode ser pensado, estudado, analisado também sob a luz do que dispõem as leis e seus códigos, enquanto códigos de produção de espacialidades. Por exemplo, pode-se citar a legislação ambiental, a legislação dos recursos minerais, a legislação das reservas indígenas, a legislação florestal, a legislação urbana, entre tantas outras que podem ser agregadas ao entendimento de espacialidade pelos alunos, por meio das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia. Um recorte da fala do docente explicita, em parte, essa relação entre entendimento de espacialidade e consciência legal-cidadã das relações que se estabelecem na produção do espaço geográfico:

Você trabalha o processo de regionalização, a forma de ocupação do espaço e dentro dessa forma de ocupação do espaço automaticamente a gente vai ver a forma de apropriação desse espaço, vai ter alguns grupos que vão ter privilégios, vão ter vantagens, vão se aproveitar desse espaço de uma forma diferente e um grupo maior por falta de recursos, talvez até por uma questão histórica acaba ficando relegada ao segundo plano; então, não tem como falar do espaço sem falar dessa construção desse espaço. Na construção do espaço a gente vai entrar no aspecto humano, nesse aspecto humano nós vamos entrar na questão social, nós vamos entrar na cidadania e aí os direitos desse cidadão. E o movimento dos sem-terra? Só que o movimento dos sem-terra eles têm as reivindicações deles, são justas na grande maioria, claro que têm grupos que se aproveitam dessa situação também em benefício próprio, mas eles têm reivindicações justas. Onde está o direito deles como cidadãos? Onde estão os direitos deles como pessoas, já nem digo como membro de uma sociedade porque de repente já está excluído, mas onde é que está o direito? Por outro lado, mesmo ele fazendo parte de um movimento social, mesmo a reivindicação dele sendo justa, até onde ele pode ir com esse movimento, até onde ele pode em nível de manifestação, ele pode caminhar mesmo? Qual é a linha que ele vai reivindicar? Daqui eu vou, daqui eu fico. Por outro lado se ele fica naquilo que é permitido, até onde serão atendidas as exigências dele, então são reflexões que tem que ser feitas.

A cidadania, no contexto da narrativa docente, pode ser caracterizada em três dimensões distintas e inter-relacionadas: uma cidadania cognitiva – em sentido de um saber-pensar e de um saber-ser, como qualidades de um sujeito consciente de sua realidade de vida e conhecedor de suas potencialidades e capacidades de transformação de si mesmo e do mundo; uma cidadania ativa – enquanto um saber-

agir nas realidades local e global; e uma cidadania comunitária – em sentido de um saber-pertencer, que capacita o sujeito a habitar uma espacialidade sócio-comunitária. Essa compreensão de cidadania ancora-se teoricamente no entendimento proposto a partir do que sustentam M. E. Santos (2005), Sacristán (2002) e Santos (2003).

A primeira, das dimensões acima, estabelece relações entre o processo de construção de saberes e de auto-estima, refletindo-se na formação de um sujeito capaz de perceber a si mesmo, ao outro e ao mundo; para tanto, constrói um saber conceitual, como um saber-mundo e, com isso, atitudes positivas embasadas nos valores de respeito e honestidade em sentido de se potencializar enquanto sujeito-mundo – agente de mudança, pois como afirma Freire (2005b, p. 41): “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. [...] Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela”.

A segunda dimensão estabelece as relações entre saber-pensar, saber-ser e saber-agir, em vista de uma atuação voltada aos problemas socioambientais locais e globais, a partir das atitudes de respeito, honestidade e responsabilidade por si e pelo mundo. Tal perspectiva ancora-se na valorização das diferenças como respeito aos diferentes: pessoas, animais, coisas e avança em sentido de provocar melhorias nos mais variados ambientes, na escola, casa, comunidade, no país etc.

Essas duas dimensões, da narrativa do docente, associam-se a uma terceira dimensão, também já mencionada, aquela da cidadania comunitária – estabelecendo relações entre o saber-pensar, o saber-ser, o saber-agir e o saber-pertencer à espacialidade local-global.

Nesse contexto, coloca-se o sentido da lógica formativa pela produção de mudanças, tanto em nível pessoal quanto social de modo, como afirma o professor, a tornar o aluno mais cidadão, a partir de: a) valorização das raízes culturais locais; b) promoção de um turismo local consciente; c) entendimento e estudo das problemáticas socioambientais locais; d) cobrança aos agentes públicos, em sentido de exigir os direitos de habitar com segurança; e) e conservação do lugar de vida, tanto sob o ponto de vista ambiental (não jogar lixo nas praias, na lagoa), quanto social (bem-estar da vida socioeconômica local, como exemplificado a partir dos pescadores e do turismo). Esta cidadania, enquanto intencionalidade de formação dos sujeitos-alunos, está bem presente no discurso do professor como lógica



fundante de uma outra sociedade, com outras relações comunitárias; esse enfoque transformador precisa ser não só pensado, mas potencializado em todo o universo escolar. Na sequência dessa discussão, a cidadania é colocada nas relações com a construção do pensamento geográfico pelos sujeitos-alunos.

c) Desenvolvimento de habilidades de pensamento geográfico

Há uma preocupação do docente com o desenvolvimento do pensamento do aluno, no sentido de que a disciplina de Geografia provoque, ajude e contribua para o aluno fazer-se um sujeito pensante, um cidadão cognitivamente embasado, como segue no recorte da fala do docente:

A Geografia consegue mudar a forma de o aluno pensar e acima de tudo, mudar a atitude dele. [...] perceber que algumas atitudes deles não condizem na condição de ser pensante, de ser cidadão. Indiferente se concorda ou discorda, a opinião dele é pessoal. Mas ele tem que estar embasado para poder dar essa opinião. [...] eu parto do ponto que ele tem que ter embasamento, ele tem que ter conteúdo. Tem que estar embasado, ele tem que ter um conceito, ele tem que ter algumas leis que são da Geografia.

Destaca-se, nessa fala, o sentido da formação de um pensamento geográfico pelo aluno, com base em uma lógica sustentada pelo raciocínio teórico-conceitual da Geografia. O problema, nesse sentido, é que o professor separa a teoria da prática, quando preocupa-se, primeiro, em dar uma base conceitual, uma base de conhecimentos ao aluno e depois, afirma entrar na dimensão prática do trabalho com esse conhecimento:

[...] eu parto do ponto que ele tem que ter embasamento, ele tem que ter conteúdo. Tem que estar embasado, ele tem que ter um conceito, ele tem que ter algumas leis que são da Geografia. Depois que ele tem esse conhecimento, que ele tem esse embasamento aí nós podemos partir para trabalhos práticos porque ele não está perdido.

Acontece, portanto, uma fragmentação e uma forma linear na condução do pensamento do aluno. Como construir um pensar e um agir integrados, próprios de um ser pensante, se ocorre uma fragmentação dessa lógica na formação do sujeito? Para se formar um sujeito reflexivo, não se trata primeiro de uma coisa e depois de

outra, ainda mais quando se pensa em uma formação em sentido de totalidade, para se dar conta de contribuir à formação do homem por inteiro.

Esse problema reflete-se no que se observou durante as aulas. Práticas centradas na exposição dialogada, com muitas informações e conversas sobre várias temáticas, sobre vários problemas espacializados, mas sem aprofundar as questões em suas relações causais, sem direcionar a construção do pensamento do aluno por meio de estratégias adequadamente efetivas em termos de verticalização do pensamento. Esse encaminhamento metodológico leva a mente dos educandos a vieses de um pensamento disjuntivo, da separação, da linearidade, como aponta Morin (2001, p. 88-89):

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas [...]; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto

Se a Geografia possibilita ao aluno mudar a forma de pensar, é preciso primeiro, que se mude a forma de a Geografia ser pensada em sala de aula, ou seja, que deixe de ser informativo-descritiva, unidirecional e passe para uma lógica relacional (CAMARGO, 2005) e multirreferencial, como o professor anuncia em momentos de seu discurso. De fato é fundamental, no contexto das complexidades de hoje, a mudança na forma de se ver, de olhar para o mundo e da construção de uma outra forma de compreender e analisar as coisas da e na espacialidade; mas se tal processo for fragmentado e redutor - primeiro conteúdo, depois práticas, não se ultrapassa em nada a lógica tradicional de base positivista e condicionadora de um pensamento espacial geométrico, como o fazia a Geografia no século passado (CAMARGO, 2005; CAMARGO E GUERRA, 2007).

Está em questão uma Geografia pedagogicamente valiosa que instrumentalize o aluno e contribua para que possa pensar a sua realidade e compreender as estruturas que organizam o mundo, a realidade social, cultural, política e econômica (VESENTINI, 2005; CAVALCANTI, 2000; CALLAI, 2001; PONTUSCHKA, *et al.* 2007). No entanto, como salienta o próprio professor, em sua

narrativa, requer-se uma Geografia que integre princípios e conceitos, para nossos dias:

Ele tem que ter base no ensino fundamental. Por exemplo, aqueles princípios de território, espaço, lugar, paisagem, conexidade, interatividade, a questão do possibilismo, esses conceitos todos quando ele chegar no ensino médio ele já tem que ter. Esse conceito de paisagem humanizada, de paisagem natural isso já tem que vir desde a primeira série, por isso, que ele tem muitos anos de estudo, na medida que ele evolui ele vai aprimorando os conceitos. Os conceitos vão se aprimorando, agora, tem que ter o embasamento desde a primeira série, esse embasamento tem que ser mais profundo a partir da quinta-série e tem que ser mais claro a questão de interatividade, de espaço, de território, de lugar, ele tem que ter isso claro.

Essa base vai além dos conceitos e princípios da Geografia, vai além de uma idéia de Geografia possibilista. Construir uma base no ensino fundamental requer que o aluno seja capaz de pensar por meio de um conjunto teórico-metodológico a geograficidade do espaço; que opere o seu pensar por meio de um saber-pensar o espaço a partir dos conjuntos espaciais (LACOSTE, 2006), a partir de uma estrutura teórica oriunda do domínio científico. Portanto, essa base, não pode ficar no nível dos conteúdos mínimos, ou ainda, na repetição de conteúdos do livro didático. É fundamental que os alunos sejam direcionados a fontes de estudo, que possam entrar em contato com outros recursos, outros meios, com as mídias, com laboratórios, com os sistemas de informação e, para isso, a escola precisa dispor de tais materiais e condições de trabalho que atendam a essa demanda. O recorte da fala do professor retrata essa necessidade:

No público a gente vai falar de melhorias, a gente vai falar do que nós temos de direitos, a gente vai falar de cidadania, e o que nós temos visto é um absurdo, a gente vai passar prova num mimeógrafo que não funciona direito, e aí depois você tem que ditar a prova para eles passarem por cima e aí você não pode pedir dinheiro para o aluno, você não pode bancar com o seu salário as provas e aí o Estado vem falar que tem salas de computação, que tem isso, tem aquilo, então, numa escola pública, ser professor de geografia é desafiador porque você fala dos problemas sociais e os alunos têm um monte ao redor deles. Porque ele olha para cima e a lâmpada não está funcionando, no calor o ventilador não funciona, as janelas estão sem vidro, o quadro, esse aqui agora arrumaram, mas não tem nem suporte para o professor colocar o giz, não é nem canetão, é giz ainda e quando tem o giz, então é muito desafiador. Ao mesmo tempo, na medida que a gente supera esses desafios, é gostoso, a gente valoriza mais e a gente se torna mais próximo do aluno. Você precisa xerocar um trabalho, você não pode, você não pode pedir xerox. Você tem o mimeógrafo ali para rodar as provas, você tem um retroprojeto para tentar fazer alguma aula diferente, mas aí você não tem transparências, para o próprio retroprojeto tem épocas que você não ganha, inclusive as que eu tenho eu trouxe de casa, a matriz, eu trouxe de casa. Ainda nesse sentido, em matéria de apoio, nós temos uma sala de informática que você tem que marcar com antecedência. Marca com antecedência, você vai lá com uma

semana de antecedência como aconteceu comigo e a pessoa me diz que eu estou com um pouco de sorte porque ela casualmente estava ali. Por que casualmente estava ali, se o trabalho dela é estar ali? Se eu quiser marcar com antecedência, isso no mês de março, se eu quisesse marcar para agosto eu poderia marcar que não teria problema, mas por mais que eu planeje minha aula, planejar de março para agosto uma aula eu acho que já estou pedindo de mais. Eu posso planejar a unidade, o assunto, mas agora, aquela aula, exatamente para o dia, não tem como. Muito obrigado, mas nunca mais voltei lá na sala de informática. Se você pegar a sala de informática durante um mês - quantos dias ela foi usada em todas as disciplinas? Duvido, está lá parado. Mas tem, o governo vai dizer: está lá, tem uma estrutura, tem uma sala de informática, mas atende a quem essa sala de informática? Aos alunos e a comunidade acadêmica não é. Então a única, talvez, o ponto mais positivo que nós teríamos que seria a sala de informática, o laboratório de informática do ponto educacional está sendo inútil. Se tivesse deixado ela vazia com uma televisão para a gente passar vídeo ela seria mais proveitosa, e não tem sala de vídeo, era ali.

Como afirma o professor, tal embasamento precisa, desde a educação básica, ser construído, ser aprofundado, ser melhorado ao longo do tempo em que a criança, o adolescente, o jovem ficam na escola. E o que significa aprofundar, melhorar, aprimorar tal base? Pensa-se nesse contexto em colocar, por exemplo, conceitos como estes citados pelo professor e os princípios da Geografia numa lógica das redes, das inter-relações, das dinâmicas da espacialidade geográfica (CAMARGO, 2005; SANTOS, 2006; CAMARGO E GUERRA, 2007). É fundamental que o sentido do “aprimorar o conceito” não seja apenas em ver que a idéia de espaço mudou, a idéia de paisagem mudou e assim por diante, mas em que sentido mudou, em que parâmetros são colocados na atualidade, como pensá-lo sob uma lógica diferente.

O sentido do “aprofundar”, do “aprimorar”, deve passar pela lógica de se colocar conceitos, princípios e métodos da Geografia no contexto de uma visão dialética de mundo, como vem sendo feito desde a década de 1980 na Geografia crítica e, a partir dos anos 1990, na Geografia da complexidade. Isso, em termos de aprimoramento, significa colocar o olhar geográfico numa outra lógica, em outra forma de se tratar conceitos e princípios. Se a idéia de ilha deixa de ser “[...] uma parte de terra cercada de água [...]” e passa a uma “[...] visão mais profunda [...]”, como afirma o professor, que aprofundamento é esse? Em que lógica tal entendimento pode se sustentar? O que se propõe é que, nesse contexto, por exemplo, a ilha seja um ecossistema, um conjunto interativo, multideterminado, que passa a ser olhado sob uma lógica de multirreferencialidades (MORIN, 2000; ARDOINO, 2002) em termos de relações todo-parte, como propõe o princípio hologramático (MORIN, 2000; 2001). A ilha é parte da totalidade do espaço

geográfico e isto demanda, como afirma o professor, um outro olhar; demanda um aprofundamento que ajude a ir às relações de múltiplas causalidades, à multirreferencialidade do conceito (ARDOINO, 2002). Tal perspectiva demanda uma percepção diferenciada na forma de se ver o conjunto das coisas no espaço, a disposição dos elementos que compõem a espacialidade, em sentido de se perceber as interconectividades, as múltiplas relações que se vão estabelecendo entre um objeto espacial e outro.

Mais do que olhar as contradições que organizam o espaço, é preciso que se olhe as suas múltiplas inter-relações, as redes que se formam em torno de tal objeto (MORIN, 2000; 2001; 2002; CAMARGO, 2005; CAMARGO E GUERRA, 2007). Nesse contexto, reside o sentido de um aprofundamento conceitual, de uma percepção diferenciada ou ainda, a construção de um pensar que seja diferente em termos de base e de fundamento no ensino fundamental. “Estar mais claro” o entendimento de espaço, lugar, território, região, paisagem não significa apenas dizer o que é, defini-lo, isso qualquer dicionário dá conta; isso na Internet se acha, isso os bancos de dados mediáticos oferecem; isso se encontra nos livros didáticos e outros; o aluno de hoje precisa, a partir da mediação do professor, tornar tais conceitos mais claros à luz de uma lógica de pensamento, de uma forma de pensar diferenciada e referenciada, que se constrói desde as bases do ensino fundamental.

Ter mais claras as estruturas das formas espaciais é ter consciência do quê e do como se organizam a política, a cultura, a economia, a sociedade de modo geral; como a tecnologia ou ainda, as técnicas espaciais (SANTOS, 2006) definem o que é o espaço, o território, a paisagem, as mudanças que ocorrem e as relações de causalidades múltiplas nesses espaços, nessas dimensões espacializadas. O lugar deixa de ser localizado e passa a ser globalizado (SANTOS, 2003; 2004; CAMARGO, 2005); o que significa tal processo? como se constitui tal lógica? – é nessa direção que precisa caminhar um clareamento de tais conceitos.

O infracadão, o cidadão sem espaço, é aquele que também não desenvolve seu pensamento (DAMIANI, 2001), não pode, por falta de uma formação ético-política opinar, argumentar, interferir nas lógicas estabelecidas. É fundamental que a Geografia possa, de fato, contribuir para que o sujeito-aluno pense por si, confronte lógicas de pensamento que não podem ser aceitas, passivamente. Por exemplo, a lógica do consumismo, da competitividade individualista, da opressão de massas, da escravidão da moda, da ditadura do mercado (SANTOS, 2003; 2007; FORRESTER,

1997, 2001); enfim, é fundamental que se construa um saber-pensar-espacial que ajude o aluno a não ficar no vazio, a não ter uma opinião esvaziada de conteúdo, de teoria; mas a ter uma visão de mundo que o ajude a ser, a agir, a atuar como cidadão, como pessoa. Para tanto, é fundamental que saia do senso comum, como afirma o professor, que saia do achismo:

[...] não tem embasamento, fica uma opinião vazia, quando ele tem uma base e essa base é boa, ele primeiro vai ter argumentos para defender, e depois ele não está no achismo, não é o que ele acha, os conceitos eles são criados a partir de estudos, a partir de experiências, a partir inclusive de ser colocado à prova. Então, quando você tem conceitos e quando você responde com base em conceitos, significa que você está respondendo a nível científico. Então não é o achismo. Ele tem que ter um respaldo científico.

A Geografia, nesse contexto, precisa contribuir para que o aluno transcenda seu pensamento (KIMURA, 2008). Assim, a ciência, enquanto cidadã (M. E. SANTOS, 2005), tem um papel imprescindível, ela deve contribuir para que o aluno saia do senso comum e vá além do dado, do posto, do determinado e busque entender e superar sua realidade, pensando-a, lendo-a com propriedade, com sustentação, com argumentos científicos, como afirma o docente.

Tal processo de avanço da Geografia escolar, como tem sido proposto ao longo desta tese e, nesse contexto, segundo o discurso do professor, é necessário na escola hodierna. No entanto, o que se constata na prática do docente, é o esvaziamento dessa intencionalidade. Há uma separação anunciada nas aulas entre intenção e ação. Constata-se uma dinâmica nas aulas, mediante questionamentos, perguntas, indagações, trocas etc.; mas isso parece se perder, ficar no vazio.

Quando o professor afirma que os alunos não podem ficar com uma opinião esvaziada, sem uma base conceitual científica, tal posição parece não ser validada na prática do docente: o que se observou, além dos momentos ricos em perguntas, em dialogia, foram aulas em que o aprofundamento não se dava, por deficiência de uma dinâmica reflexiva envolvendo práticas capazes de fazer o aluno pensar, de ajudá-lo a construir uma estrutura conceitual, ou ainda, mais que levantar problemas, discuti-los em sua concretude (BERBEL, 1999; MORITA VASCONCELLOS, 1999; FREIRE, 2000; 2005a; 2005b; 2006). Em muitos momentos se observou alunos fazendo leituras, exercícios do livro didático, retirando dele idéias e, após tais ações, fazia-se um comentário, mas não passava disso; não se verticalizava o processo, ficando na linearidade, na lógica horizontal, como focado no segundo capítulo deste

estudo. Tal processo não dá conta do que propõe o docente – uma proposta necessária – mas que, em nível de atuação em sala, em nível de desenvolver atividades em que os alunos se mobilizem para o aprender (CHARLOT, 2000), isso ainda é um porvir. Há sim, uma dialogia estabelecida em termos de relações de convivência, porém, em termos de relações com o saber geográfico e seu aprofundamento com o aluno e suas condições – isso, de fato, é um devir.

A afirmação do docente: “[...] ele tem que ter respaldo científico [...]” é mais do que fundamental, é uma necessidade na escola hodierna, principalmente quando se constata que as lógicas do mundo globalizado, fundado em um capitalismo neoliberal, fazem de tudo para esvaziar a escola e a formação dos sujeitos dessa intencionalidade (SACRISTÁN, 2002). Para tanto, é preciso que o docente e, com ele, a escola transcendam o nível do relativismo pedagógico e adentrem uma concepção de escola e de aulas como espaços da experiência do sujeito com o conhecimento; e, nesse caso, como bem coloca o professor, do conhecimento científico. No entanto, tal processo precisa avançar na concepção do docente em sentido de estabelecer a relação entre o que pensa e o que faz, entre o que intenciona e o seu agir. As práticas de ensinar e aprender geografia, como observadas, distanciam-se desse processo anunciado.

Se a formação caminha para a intencionalidade científica, é preciso que as práticas de ensino e de aprendizagem se científicizem, enquanto práticas de uma educação cidadã (M. E. SANTOS, 2005; SACRISTÁN, 2002). E como se faz isso na Geografia? Os recursos, os métodos, as dinâmicas próprias do fazer geográfico precisam estar contribuindo para que isso ocorra: o estudo do meio, os trabalhos de campo, as análises de imagens, os trabalhos com a Cartografia, as análises de paisagem; enfim, aulas na perspectiva de ajudar o aluno a pensar cientificamente, no mínimo, trabalham com ferramentas metodológicas que direcionem essa intencionalidade. O saber prático do docente precisa transcender a lógica da linearidade e do relativismo – a questão da legislação, presente na fala do professor, deve assumir uma efetividade na ação, em sentido de referenciação epistemológica no campo da Geografia, bem como em dimensão pedagógico-didática. A Geografia pode e deve contribuir para a formação de um sujeito-cidadão (PONTUSCHKA, 2005; CAVALCANTI, 2000; VESENTINI, 2005; CALLAI, 2001), por meio de uma operacionalização científica consistente desde a escola fundamental; para tanto, não pode deixar essa urgência educacional só no nível acadêmico superior.

Se o papel da escola é o trabalho com o conhecimento, o trabalho do professor não é diferente, ainda que as lógicas economicistas e produtoras de inércias – na escola – queiram que isso continue da mesma forma, é viável construir uma escola desejável e possível no tempo presente. O próprio docente indica caminhos de uma outra lógica de raciocínio, que se quer científica, como a produção de mapas conceituais pelos alunos, a construção de explicações em gráficos, de tabelas, o uso adequado do mapa, a produção de maquetes, que expressem elementos básicos do espaço, como segue no recorte da fala:

É importante que o aluno saiba fazer o mapa conceitual, é uma habilidade. Se ele souber fazer esse mapa conceitual, primeiro ele fez uma pesquisa, ele dominou algum tipo de conhecimento; segundo ele vai conseguir explicar melhor a partir de uma lógica de raciocínio, então, em algumas situações, em alguns temas, ele precisa introduzir uma habilidade de mapa conceitual. Que outra habilidade ele tem que ter? Ele tem saber reconhecer o básico de um mapa dentro da Geografia, ele tem saber reconhecer legenda, título, elementos do mapa, saber reconhecer os continentes, os oceanos, é uma habilidade que ele vai ter que ter. Outra habilidade que ele vai ter que ter: ele vai ter que saber fazer uma interpretação de gráficos e tabelas. Então, ele tem que saber interpretar gráficos e tabelas, ele tem que saber, não é que ele vai fazer, se ele passar o resto da vida e não conseguir produzir tudo bem, mas ele tem que saber produzir o básico de uma maquete, porque ela vai te dar uma noção do espaço, pode ser uma maquete da sala, mas ela vai te dar uma noção de escala, uma noção de espaço, uma noção de distribuição de espaço, essas habilidades ele tem que ter.

No entanto, não foi o que se constatou nas observações; pelo contrário, se viu alunos com problemas de localização nos mapas, com tentativas de explicar um dado conteúdo reproduzido no que era concebido como trabalho (alunos escrevem resumos em folhas pautadas, desenham mapas, gráficos, tabelas e apresentam ao professor), mas sem conseguir explicar. Isso coloca em contradição o que o docente anuncia no discurso. Há uma proposta, uma idéia; mas tal proposta, tal idéia, não se realiza na prática, ela é ainda incipiente. As coisas ficavam soltas nas aulas, não havia um direcionamento claro: vai-se para todas as direções, fala-se de tudo, mas não há um encaminhamento em que, de fato, o aluno possa sistematicamente construir um pensamento científico – pensar por meio de um processo em que as práticas se façam científicas. E o que é a ciência nesse contexto? É o processo de elaboração, de pensar, de sistematizar, de organizar o conhecimento, a partir de uma rigorosidade metódica (FREIRE, 2000) e tal fato se constata em seu sentido contrário: falta uma organização, uma sistematização rigorosa no processo de construir conhecimentos pelo professor e alunos.



Quando o professor afirma que o aluno tem que conhecer o básico de um mapa, tal afirmação mostra a necessidade de um avanço em sentido de se pensar cientificamente o processo de ensino e de aprendizagem em Geografia; mas não basta o básico: escala, legenda, cores, linhas etc., é preciso que o aluno entenda, compreenda, apreenda o que significa isso em relação a espacialidade geográfica; é preciso, como afirma Freire (2000; 2005b; 2006), codificar e decodificar o mundo na leitura de mundo. Nesse sentido, os mapas são importantes ferramentas para se construir uma explicação do mundo, por meio de um processo de produção de sínteses. O mapa é a forma de se escrever e de ler o mundo na Geografia (ALMEIDA, 2003; LACOSTE, 2006). Portanto, tal processo não pode ficar no básico, em se querendo formar um aluno que pense, que responda por si, que argumente, que desenvolva habilidades de raciocínio em sentido de explicação, reflexão, análise, que seja capaz de pensar criticamente o espaço geográfico.

É no mínimo contraditório afirmar que o sujeito “[...] pode passar o resto da vida sem saber produzir [...]” algo, mas que “[...] tem que saber o básico [...]”, em uma proposta de formação pautada na ciência, como vem sendo recorrente no pensamento do docente. Esse posicionamento minimiza, esvazia sua própria proposta; distancia pensar e agir, distancia a ciência da escola e coloca o sujeito-aluno no nível do não-senso, do não-poder, do não-saber; um sujeito que, na escola fundamental, aprende um conteúdo básico para viver sua vida de forma básica: isto é, no mínimo, agradável ao sistema, não a um cidadão que se quer pleno em sentido de seu desenvolvimento. Tal processo é incoerente, se a proposta é ter respaldo científico, o que é a base dessa ciência – a Geografia na escola?

O professor anuncia ainda, que o aluno vai construir a noção de espaço, de escala e, para isso, o mapa, a maquete, os croquis e outros recursos cartográficos são os melhores meios de se produzir tal espacialidade; tal noção segue-se no recorte da fala:

O aluno tem que ter a noção de espaço e a maquete, os mapas talvez sejam as melhores formas de você produzir efetivamente o espaço. Não é pensar o espaço, é concretizar o espaço. É concretizar porque às vezes você fala em espaço, é muito vago, muito abstrato. Quando você consegue transformar aquele pensamento em algo concreto é mais fácil, tanto o mapa, a produção de mapa quanto a produção de maquete ele vai concretizar o pensamento dele. O espaço que ele produziu, aquela maquete que ele produziu, ele tem uma visão mais ampla, porque ele consegue fazer a conexão e a interatividade dos elementos, ele consegue ver de uma forma mais ampla aquilo que está na cabeça dele, mas está fragmentado. Quando você tem um pensamento amplo você não consegue ter uma visão de cada detalhe amplamente no seu pensamento. Geralmente poucos que

conseguem visualizá-lo fazendo interação. Então, quando você consegue colocar isso numa planta, num croqui, ou numa maquete em especial, você consegue fazer a conectividade e a interação dos elementos. Então eu acho importante por isso. Primeiro, ele tem que perceber que o espaço é mutável, ele está em constante transformação, tanto por ele, quanto por outros atores.

O que se observou na escola, ao contrário do proposto – na produção de uma maquete, ou ainda, de um mapa –, foi alunos de 6ª. série, fazendo um mapa de regionalização do Brasil a partir de critérios próprios, mas sem uma organização sistemática, ou ainda alunos reproduzindo os mapas via retroprojektor.

Construir a noção de espaço e produzir espacialidades implica processos científicos e, nesse contexto, é preciso um entendimento sobre como proceder, como fazer tal prática na escola. Em dado momento da entrevista, quando questionado se os alunos construíam um pensamento espacial, o docente afirmou que estes saem apenas com a noção de espaço; ou seja, a prática escolar desenvolvida pelo docente, não dava conta de contribuir para que os alunos construíssem um pensamento espacializado, um conhecimento do espaço geográfico em sentido de compreensão e apreensão, explicação de tal espacialidade. Tanto no discurso quanto na prática, evidenciava-se a contradição frente uma proposta que se coloca como fundamental na escola contemporânea.

Se a intencionalidade volta-se a um processo em que o aluno construirá uma base argumentativa científica para agir como cidadão, o que se verificou foi a evidência de uma prática pela qual o mesmo sai apenas com uma noção do espaço. Há nesse contexto uma dissociação entre o que se pensa e o que se faz, enquanto intencionalidade na escola, enquanto proposta de Geografia para a formação dos sujeitos-alunos. É uma proposta que se esvazia em sentido de permitir que os alunos construam um saber-pensar o espaço, um conhecimento geográfico que lhes seja útil na vida. A figura, a seguir, explicita em síntese o sentido da Geografia evidenciado na fala do professor.

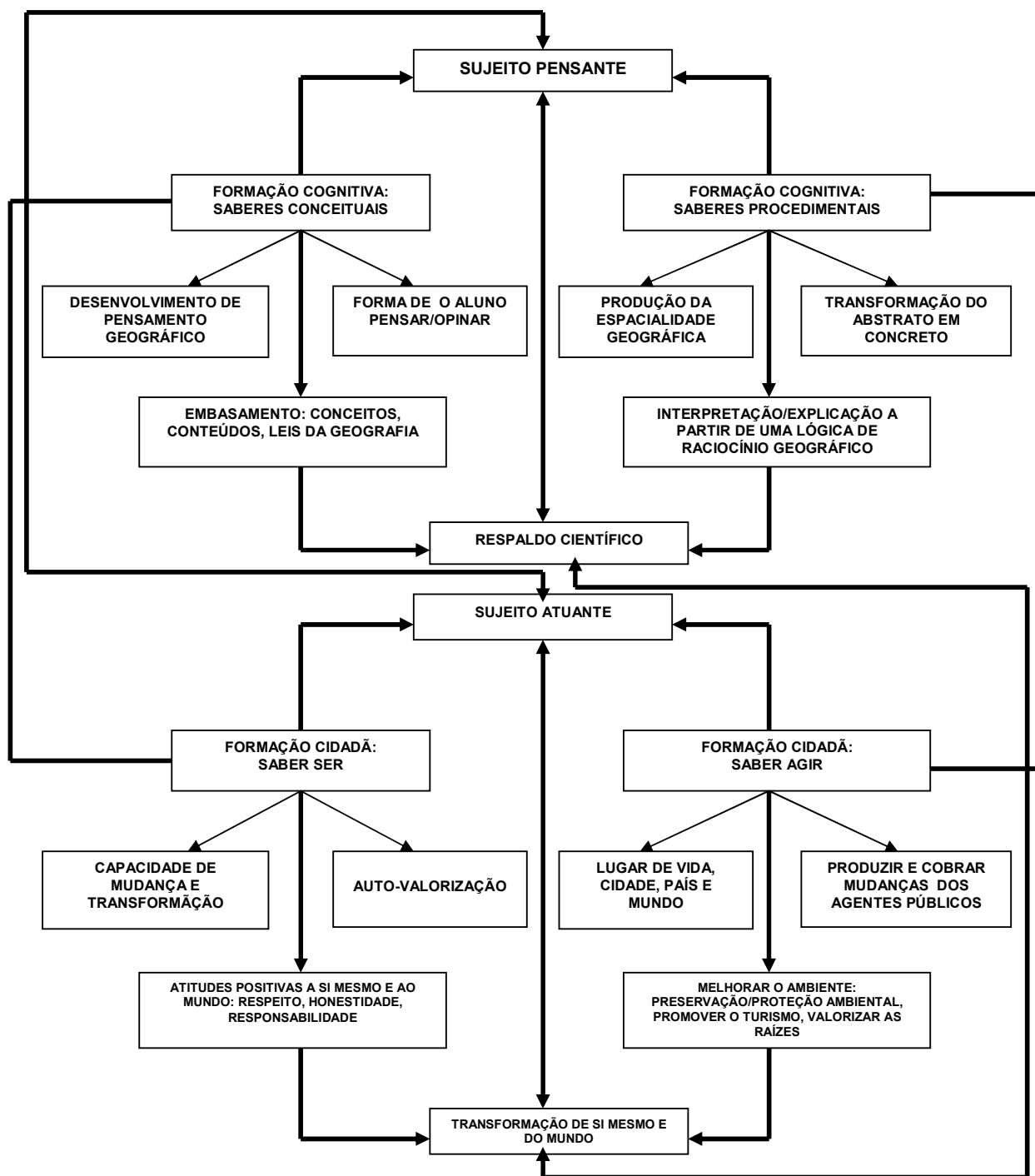


Figura 24 – Importância da geografia na formação dos sujeitos-alunos.

Fonte: Do Autor.

A formação-cidadã dos sujeitos-alunos, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem de Geografia, dá-se, segundo o docente, a partir da Geografia concebida enquanto ciência social, enquanto ciência das relações. No entanto, o que se constata na narrativa do professor é um processo que precisa avançar de

uma lógica unidirecional, fragmentada, para uma proposta relacional de forma que possa, efetivamente, contribuir para que os alunos pensem a espacialidade geográfica, nas suas múltiplas relações. Há no contexto da fala do professor, a explicitação de uma intencionalidade que marca o sentido da Geografia, na escola nos dias de hoje; a forma, porém, de o docente encaminhar os trabalhos e a sua relação com o domínio científico, indica a necessidade de se pensar o processo que o mesmo desenvolve, para que tal processo seja potencializado, numa perspectiva pedagogicamente desejável.

#### 4.3 A DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA QUANTO À CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ.

“[...] a verdadeira aprendizagem supõe a intencionalidade. Requer que o sujeito que aprende se coloque em situação de projeto”.

Philippe Meirieu

O desenvolvimento deste item tem como base as seguintes categorias temáticas: Perspectiva pedagógica de motivação e mobilização dos alunos; abordagem de conteúdos em torno de conceitos e temas referenciais; procedimentos de ensino e de aprendizagem sob o foco da construção de dinâmicas espaciais voltadas à cidadania; e avaliação processual-diagnóstica sob o foco axiológico-comportamental: construção de atitudes e habilidades cognitivas.

##### a) Perspectiva pedagógica de motivação e mobilização dos alunos

A partir da fala docente, delineiam-se alguns aspectos importantes a respeito do processo de motivação dos alunos. O motivo, como destaca Charlot (2000; 2001), é algo que se produz “de fora”, ou seja, é desencadeado por outros. Esses outros podem ser pessoas ou objetos do saber, que produzem uma determinada relação entre o sujeito que aprende e o que se objetiva a aprender. Tal processo,

diferencia-se da mobilização pelo fato de esta ser desencadeada, segundo Charlot “de dentro”, ou seja, é algo que acontece no interior do sujeito e o coloca em movimento, desinstala, o provoca para aprender um determinado objeto do saber.

A relação entre sujeito e saber, nesse aspecto, se dá numa pulsão interna – mobilização - e também, de certa forma, por um dado motivo – a pulsão externa. A perspectiva apresentada pelo professor direciona-se a uma perspectiva pedagógica mais focada na motivação – provocada de fora, por outro e que serve como princípio a uma dada mobilização, esta de ordem interna, intrapessoal, enquanto a outra, a motivação, é interpessoal. Tal perspectiva docente se apresenta, a partir de alguns traços característicos, a saber: motiva-se o aluno a partir da motivação do professor, da sua competência pedagógico-didática, da sua responsabilidade e comprometimento com o processo educativo, pelo domínio de conhecimento e de sala de aula, bem como pelo fato de colocar-se como modelo ou parâmetro em termos de atitudes para os alunos. Os recortes da fala são elucidativos nesse sentido:

Você é o parâmetro para elas. Professor em primeiro lugar, é um modelo posto. Não adianta você querer motivar os alunos se você está desmotivado lá na frente, não adianta você falar de responsabilidade para eles, já comentei isso antes, se você chega atrasado, se você sai cedo, se você não assume os compromissos como professor. Ter o domínio da sala. Você tem o controle da turma. Eles têm que perceber em você alguém que sabe o que está falando.

Tal perspectiva é fundamental quando o docente se mostra como uma pessoa que assume seu papel frente à sociedade e a classe, ao grupo com o qual desenvolve seu trabalho; isto, na sua percepção, é importante porque professores desmotivados podem produzir alunos desmotivados, professores irresponsáveis podem produzir alunos irresponsáveis e assim por diante. Constata-se nas preocupações com a motivação dos alunos, uma dimensão ética marcada pela responsabilidade e pelo comprometimento com a escola, a sala de aula e os alunos. Essa forma de motivar os alunos, indica, como apresenta Charlot (2000, p. 67), uma relação de saber que passa pela interação do aluno com o professor. Ou seja, para aprender um dado saber, se constrói antes uma relação de saber e, nesse contexto o professor é elemento importante de tal relação que se estabelece, é uma figura do aprender, uma referência da relação com o saber.

Assim, um professor instrui e educa, mas é também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse

professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais, a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação de saber (o professor também, aliás).

Pela forma de atuar a partir do comprometimento com sua prática pedagógica, o professor entende que pode contribuir para que os alunos também se motivem a comprometer-se, a envolver-se no processo de aprendizagem, a se engajarem responsabilmente e assumirem-se como sujeitos do processo. Há nesse sentido uma relação sociopedagógica de motivação e mobilização dos alunos ao processo de construção de um dado saber, nesse caso específico, do saber geográfico, pois tal relação marca uma dada situação de aprendizagem (CHARLOT, 2000).

A perspectiva de motivação dos alunos não se dissocia da intenção de mobilização na produção de uma dada relação de saber. Assim, essa perspectiva coloca em destaque um indicador importante do processo pedagógico desenvolvido pelo professor: a dialogia. Esta forma de motivar os alunos dá-se pela troca dialógica não só de saberes, mas também de formas de ser e agir: as atitudes e os exemplos comunicam dialogicamente – inter e intrapessoalmente – a necessidade de um engajamento (CHARLOT, 2000; 2001) pelos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, um engajamento intelectual a partir de uma dinâmica de motivação.

No entanto, frente a essa perspectiva atual em sentido de se conceber as relações de aprendizagem na escola e na educação geográfica, a partir de um processo de motivação voltado à mobilização dos sujeitos-alunos, constatou-se na fala do professor e nas práticas em sala de aula, relações de ensino e de aprendizagem marcadas pela linearidade. É uma perspectiva ainda muito presente e resistente no pensamento escolar. Esta educação fica evidenciada no recorte da fala do docente: “você é quem está passando conhecimento e eles é que estão buscando”.

Essa forma linear e tradicional de educação ainda permanece na idéia de que quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno – aquele que busca o conhecimento. A despeito do professor afirmar no discurso a importância da relação dialógica e de motivação, a sua prática apareceu fraca em sala de aula.

Essa visão de educação ainda resiste e precisa ser pensada frente às novas possibilidades que se descortinam no período atual ou ainda, frente aquelas tão incisivamente defendidas desde a década de 1970, como educação emancipatória, principalmente a educação libertadora de Paulo Freire (2000, p.25):

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito de “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Se há um processo de motivação, que encaminha o aluno para um estágio de mobilização em relação à construção do saber, já não parece caber mais a unilateralidade: o professor é quem sabe, o aluno é quem aprende. Motivo e mobilização, na perspectiva de Charlot e Freire colocam os sujeitos em relação de aprendizagem mútua, numa dinâmica, num movimento contínuo, numa troca marcada pelos saberes de um e de outro, pelas experiências, pelas vivências, pelos desejos de juntos aprenderem. Uma educação geográfica comprometida com o desenvolvimento de um aluno ativo, crítico, responsável não pode ficar na unidirecionalidade mecânica; ela caminha para um compartilhamento co-responsável de produção de motivos entre os pares e de mobilização para o conhecer e agir inter e intrapessoal, ou seja, na perspectiva dialógica de motivação e mobilização para o aprender se constroem relações de saber que, na perspectiva freireana, pode-se chamar de relações de aprendizagem compartilhada.

#### b) Abordagem de conteúdos em torno de conceitos e temas referenciais

A organização e o modo de abordar os conteúdos na educação geográfica estão associadas à forma de como se pensa, organiza e planeja o currículo na educação básica (PAGANELLI, 2002), em específico, como este se define enquanto projeto para uma *práxis* socioeducativa na Geografia escolar. Nesse sentido, um dos

enfoques identificados na abordagem dos conteúdos, pelo professor, relaciona-se a conceitos e temas referenciais para o desenvolvimento de um trabalho com a Geografia na escola.

Os conceitos e temas referenciais para as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia compõem o conjunto dos fundamentos epistemológicos, ou estruturantes de tal disciplina na escola (PONTUSCHKA; PAGANELLI ; CACETE, 2007). Nessa direção, identificou-se na fala, nos momentos de observação em sala e nos materiais utilizados pelo docente – livro didático e planos de ensino –, uma relação de conceitos e temas correlatos: espaço geográfico, território, lugar, paisagem, região; temas como regionalização, globalização, meio ambiente, aquecimento global, terrorismo, corrupção, desenvolvimento tecnológico, consumo, Amazônia, agricultura, cidade, município, entre outros. Os conceitos identificados são aqueles entendidos como básicos da lógica geográfica (CAVACANTI, 1998, 2000; CALLAI 2001; FANTIN , TAUSCHECK, 2005; PONTUSCHKA ; PAGANELLI ; CACETE, 2007, entre outros) ou ainda, são os que compõem o conjunto de categorias da análise geográfica, tal como sustenta Santos (2006). Por sua vez, os temas identificados correlacionam-se à lógica geográfica, por exemplo, regionalização e globalização; e à lógica da transversalidade no ensino de geografia, tais como meio ambiente e pluralidade cultural, entre outros. Em relação a este último aspecto, Pontuschka (*et.al.*, 2007, p. 127) assim se posiciona:

Os temas transversais introduzidos na Espanha foram selecionados com base nas problemáticas sociais e ambientais, que abriram caminho para o tratamento de valores e de conteúdos em si mesmos valorativos. Segundo um grupo de educadores espanhóis, educar na transversalidade implica mudar a perspectiva do currículo escolar, indo além da complementação das áreas disciplinares e chegando mesmo a remover as bases da instituição escolar remanescentes do século XIX. Tal prática estimula a reflexão sobre a potencialidade educativa dos temas transversais ao abordar conteúdos referentes à saúde, ao consumo, ao meio ambiente, à sexualidade e à convivência, os quais, sendo familiares aos professores, nunca foram conteúdos curriculares integrantes das disciplinas ou das áreas clássicas do saber e da cultura.

Os conceitos e temas identificados, nas entrevistas com o docente e observações em sala de aula, podem ser encontrados no plano de ensino-aprendizagem 2008, elaborado pelo professor, bem como em um quadro-roteiro apresentado no livro didático, que o docente indica como fonte de pesquisa tanto para ele quanto para os alunos. Tais conceitos e temas – enquanto referenciais do trabalho com a Geografia na escola pelo docente – têm como critérios-base de



seleção e organização, o livro didático e a realidade de vida dos alunos; isto permite inferir uma certa relação entre os saberes do livro didático e os saberes discentes - saberes da experiência cotidiana:

Eu sigo o padrão do livro mesmo. A gente segue o padrão até porque de um modo geral, os nossos livros eles tem uma certa lógica, então o que eu faço, dentro daquilo que o capítulo está propondo. No caso do livro anterior tinha muita coisa boa, conceitos, mas estava um pouco distante da realidade do aluno, olhando a nossa realidade aqui, a nossa realidade local. Então ele faz o aluno mesmo pensar um pouquinho o local dele. Localize lá a sua cidade qual é a população que tem. Então ele tenta trazer para o aluno. Tenta chegar no local.

Nesse contexto, para uma aprendizagem significativa, como destaca Pontuschka (et. al. 2007, p. 114): “[...] pode-se pensar como os diferentes saberes interagem para produzir outro saber, representado pelo escolar, que não se confunde com o acadêmico, mas não prescinde deste na construção do saber a ser ensinado”. Nesse sentido, tanto no livro didático, quanto na vida social cotidiana dos alunos o professor pode encontrar um rol de conteúdos<sup>77</sup> – conceitos e temas com os quais poderá organizar seu planejamento no desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender Geografia. Neste aspecto, por exemplo, está colocado como um objetivo a ser atingido pelo professor, em seu quadro de habilidades, preocupações com a cidade de Barra Velha e o Estado de Santa Catarina. Assim, no planejamento de 6ª. série o professor pontua que uma das habilidades a ser desenvolvida pelos alunos volta-se à explicação das “[...] transformações espaciais do território brasileiro, catarinense e de Barra Velha”.

O professor apresenta ainda uma outra preocupação, associada à linguagem do livro, de forma que, na visão do docente, tal linguagem deve ser acessível para o aluno tanto em relação aos exercícios propostos quanto em relação ao conteúdo. No entanto, cabe destacar que ainda que seja importante uma certa adaptação do livro ao nível do aluno e da sua realidade local, não quer dizer que a seleção do mesmo se faça em nível de linguagem ou de escrita facilitadora para se compreender

---

<sup>77</sup> Aqui se trata apenas dos conteúdos conceituais e factuais em sentido das temáticas e problemáticas que são apresentadas para o trabalho com a educação geográfica na escola, colocado no contexto dessa tese como o saber-pensar. Poderia-se ainda, tratar, por exemplo, dos conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1999; PONTUSCHKA et. al. 2007). Tal perspectiva, ainda que não seja tratada desta forma neste estudo – o sentido de conteúdos será discutido nos itens a respeito dos procedimentos de ensino e de aprendizagem – o que prefiro definir como o saber-fazer do aluno; e as habilidades desenvolvidas em sentido de formação de atitudes em conexão especialmente com a cidadania, no item da importância da Geografia na escola, também preferencialmente definida como etapa do processo de um saber-ser, saber constituir-se como sujeito-cidadão, uma vez que as atitudes são pré-disposições para um saber-agir.

exercícios e conteúdos, ou ainda, que tais conteúdos e conceitos sejam traduzidos de forma niveladora com o senso comum. O recorte da fala do docente explicita a idéia em sentido de se adaptar o livro à realidade de vida, pensando-se em temas correlatos, como segue:

No caso do livro anterior tinha muita coisa boa, conceitos, mas estava um pouco distante da realidade do aluno e, por exemplo, a 8ª série basicamente eu não usei o livro, eu achei que a forma de trabalhar ali a questão da Europa, as questões físicas, não traziam muito para o nosso aluno, eu não achava muito importante ele dominar sobre o degelo na Escandinávia. Pegamos mais uma questão temática na 8ª série, então nós falamos sobre a questão da ONU, sobre a questão ambiental de modo geral, sobre o aquecimento global, sobre a questão das correntes desenvolvimentistas. Aí depois numa outra unidade, trabalhar os aspectos religiosos que aqui é muito forte, a religião é muito forte, como vimos a questão do terrorismo. Eu percebi que aquele livro que foi escolhido anteriormente, que não foi escolhido por mim ele não atendia as necessidades da turma, então eu abandonei, ele ficou na biblioteca a título de pesquisa. Esse daqui eu acho que ele tem um linguajar mais adequado, apesar de que em alguns momentos está um pouco fora da nossa realidade e aí cabe adaptar, trazer assuntos, um linguajar mais adequado.

Uma Geografia que se quer científica, que se quer entendida como base de conhecimentos para o aluno saber viver em sociedade, para o aluno ser e agir como cidadão participativo, não precisa ser facilitada ou melhorada em sentido de “linguajar mais claro”. Para isso, destaca-se a relação entre professor-aluno-conhecimento. A mediação pedagógica é de fundamental importância. O professor está como professor para discutir, pensar e elaborar determinados pensamentos com os alunos a partir de uma lógica geográfica, de um raciocínio já produzido e isto não quer dizer que este raciocínio tenha que ser adequado à realidade do aluno sob o ponto de vista de seu entendimento, ou seja, pensar a partir de vocabulários mais coloquiais. Como ajudar a transcender o senso comum e fazer abstrações mais significativas quando se trata de facilitar o processo de compreensão? Como transcender a realidade experiencial e sensitiva, se o trabalho com o conhecimento é colocado no nível da simplificação facilitadora? Volto a Charlot (2000) para afirmar que, num processo de relação com o saber e de aprendizagem, o sujeito entra em uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo e tal relação não se pode dar no nível da facilitação. É preciso, como afirma Freire (2000), de um processo que se constitua com rigorosidade metódica, com sistematização e crítica consistente em sentido de se construir um pensamento que pensa (MORIN, 2001). Corre-se nessa perspectiva, o risco de formar pseudocidadãos pela lógica do nivelamento cognitivo, em termos de se facilitar exercícios e conteúdos.

O papel da escola, enquanto lugar da experiência social com o conhecimento, não é de facilitadora, mas de mobilizadora, de provodadora, de desinstaladora de lógicas. Para que o aluno transcenda a sua realidade imediata no nível do pensamento, da cognição, ele precisa de uma estrutura teórico-conceitual consistente e de base científica, sem ter que fazer arranjos simplificadores, adequando tais conhecimentos ou exercícios como fala o docente:

A questão da geografia da 6ª. série, 7ª. série, da 8ª. eu acho que elas estão mais de acordo com o nosso dia-a-dia, elas estão falando um linguajar mais próximo, a questão vamos supor da 6ª. série que é a Geografia do Brasil, o processo de regionalização ali, os exercícios, eu acho que são mais fáceis de o aluno compreender.

Tal forma de conceber a abordagem dos conteúdos não só pauperiza o pensamento como desloca o papel da ciência e da escola. A escola fácil é amiga da política da boa vizinhança – aquela da lógica capitalista excludente e produtora de sujeitos sem espaço, e diga-se, nesse contexto, sem espaço ao pensar com propriedade. Há que se definir nesse contexto o papel do professor enquanto mediador e o da escola enquanto espaço propício à produção de relações entre saber e aprender. Se a intenção é “Tentar chegar ao local”, a partir dos estudos, a lógica de abordagem não pode ser a de “pensar um pouquinho o local dele”, precisa, no mínimo, ser a de construir uma base epistemológica consistente, um arcabouço teórico-conceitual que dê, de fato, suporte para o sujeito-aluno pensar seu local, sua realidade, seu contexto de vida e construir a partir desse movimento, um saber-mundo, pois, “[...] o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2000, p. 59) e não há apropriação do mundo pela facilitação, pois o próprio mundo, enquanto mundo estruturado, construído por diferentes lógicas políticas e econômicas, não é “fácil” para quem o enfrenta e o pensa em sentido de se viver nele e de transformá-lo.

A lógica de repasse de conteúdos, como constatado na educação bancária ainda resistente e presente na fala do docente, precisa adequar exercícios e conhecimentos para a repetição, a memorização, a reprodução; mas a lógica da emancipação, de desenvolvimento do potencial cognitivo do aluno, requer um trabalho que, a partir desses referenciais conceituais e temáticos, possibilite ao aluno entrar em contato com o modo de operar e pensar do e no domínio científico. O próprio docente fala que o aluno deve ter uma base conceitual, ter os conhecimentos da Geografia; ter tal base não pode ser de forma relativista, no nível

da facilitação. Os exemplos dos momentos de observação, apresentados a seguir, retratam aspectos dessa evidência.

6ª 03 - 24 alunos

Fui apresentado. Leitura na página 33 – Complexos Regionais. Leitura em voz alta – alunos são chamados para ler. Apenas se faz a leitura – professor corrige termos lidos de forma errada.

7ª 03 - 23 alunos

O professor pergunta: o que tínhamos para hoje? Alunos: as idéias (relativas ao livro didático). Atividade no livro: tirar idéias centrais do capítulo. Professor pede para alunos apresentarem as idéias que destacaram. Aluna fala sobre crise econômica após a segunda guerra. Professor pergunta quando terminou a guerra. Ninguém responde. Outra aluna fala sobre um grupo de países e ordem econômica. Outra idéia – objetivos da OMC – professor pergunta o que é OMC. Uma aluna responde corretamente. Professor pergunta o que a OMC substitui. Alunos levantam hipóteses, mas não são tratadas. Outro aluno, outra idéia – política e dívida externa. Outro aluno, outra idéia – OMC e protecionismo. E assim foi seguindo a aula.

6ª 02 26 alunos.

Alunos e professor pegam o livro na página 38. Exercícios: Questões 01, 02, 05, 06, 08, 09. Enquanto alunos copiam, professor vai passando nas carteiras para ver os cadernos.

7ª 03 – 23 alunos

Chamada. No quadro: p. 54. atividades 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Em seguida vai cobrar a tarefa – correção das questões erradas na prova. Disse que não precisa conversar para responder ao questionário – atividade que foi encaminhada. Os alunos estão trabalhando nas atividades. Professor orienta: podem copiar tudo e depois responder, ou vai copiando e respondendo.

A escola e, com ela, as práticas de ensinar e aprender Geografia, no mínimo devem se colocar como diferentes do que o quer a lógica capitalista atual, que produz uma gama de facilidades passageiras (FORRESTER, 2001) e produtoras de consumidores insatisfeitos (SANTOS, 2003). Uma referência que potencialize os sujeitos-alunos precisa ir contra a lógica do “fácil”. A escola fácil produz “massa de manobra” e como o professor mesmo afirma, em dado momento da observação:

Esse processo pode formar uma geração que pense o que o mercado quer que seja pensado. Repetimos o que os outros querem quando não lemos os clássicos. Esse processo nos faz massa de manobra. Não lemos bons conteúdos, não aprendemos a tomar partido, concordamos com tudo sem fazer a crítica, sem discordar.

Para haver resistência a determinadas lógicas que adentram o espaço escolar e penetram nas práticas de ensino e de aprendizagem, é preciso que haja insistência e persistência em sentido de promover, como já afirmado em outro momento, uma ciência-cidadã (M. E. SANTOS, 2005).

Um referencial é sempre a referência de onde se parte e aponta direcionamentos para onde se pretende ir e aonde se quer chegar, assim, como constatado, há indícios importantes tanto na fala quanto nas observações do

docente que indicam um para onde ir, ou seja, formação de um aluno preocupado com o seu lugar de vivência. Para tanto, não é pela lógica da facilitação que se produz mudança, transformação, mas pelo exercício de se pensar referencialmente e com plausibilidade científica os contextos de vida. Por isso, a Geografia escolar parte de um domínio científico – a Geografia – para se concretizar enquanto disciplina<sup>78</sup>, enquanto área do conhecimento que pode contribuir ao desenvolvimento de um pensar a espacialidade geográfica pelos sujeitos-alunos. Tal referencial se constrói a partir desses conceitos do domínio científico e que se associam aos temas-base do trabalho com a Geografia na escola.

Outro enfoque dado no tratamento dos conteúdos pelo docente está associado à temática socioambiental e à espacialidade-cidadã. Nesse sentido, ressaltam-se alguns aspectos indicadores dessa temática na fala do docente: a) o destaque dado às relações homem-natureza no trabalho com conteúdos; b) as relações que se estabelecem entre o entendimento de espaço e a realidade de vida do aluno; c) as preocupações com a formação de um aluno que entenda a espacialidade sob o ponto de vista de sua construção e atuação voltados ao desenvolvimento local – a cidade; d) a lógica de construção de um raciocínio geográfico que possibilite ao aluno perceber-se como alguém que pertence a um grupo, a um lugar específico e, nesse contexto, e) perceber a importância de ser sujeito, pessoa no seu espaço e lugar de vida; f) a associação entre entendimento da espacialidade sob o ponto de vista da cidadania e em sentido de sua existência

---

<sup>78</sup> Considerando-se os estudos de Santomé (1998, p. 54), e assumindo-se essa perspectiva nessa pesquisa, uma disciplina pode ser entendida como “[...] uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”. Para tanto, segundo esse autor, “Cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entre no ângulo de seu objetivo” (id). Uma disciplina, como destaca Santomé, se estrutura, a partir de um objeto de estudo, de marcos conceituais e de métodos e procedimentos específicos. Nesse contexto, o autor fazendo referência a Marcel Boisot, destaca uma caracterização para a idéia de disciplina, enfocando três tipos de elementos, a saber: os objetos observáveis e/ou formalizados, ambos manipulados por meio de métodos e procedimentos; os fenômenos que são a materialização da interação entre estes objetos; e as leis que dêem conta dos fenômenos e permitam prever sua operação. Assim, aprofundando tal discussão, Santomé vai a Immanuel Wallerstein, para afirmar que as disciplinas são “[...] agrupações intelectualmente coerentes de objetos de estudo diferentes entre si” (WALLERSTEIN, 1990, p.399 *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 59). Tal perspectiva de Wallerstein (id.) direciona-se a entender que uma disciplina se organiza de forma que “[...] suas atividades devem estar organizadas em torno de, e dirigidas para um conjunto específico e realista de ideais coletivos acordados; estes ideais coletivos impõem determinadas exigências a todas as pessoas que se dedicam ao acompanhamento profissional das atividades envolvidas”. Com isso, entende-se que “[...] as disciplinas nos impõem uma determinada forma de pensar, com as possibilidades e riscos que isso implica” (SANTOMÉ, 1998, p. 59).

enquanto ser global, a partir do local. O recorte da narrativa docente evidencia tal direcionamento:

Então, é importante que ele tenha aqueles conceitos lá da geografia de espaço, lugar e território, mas dentro disso aí, como ele vai interagir nesse espaço, qual a possibilidade de ele ampliar esse espaço dele, em alguns casos, de ele ter que sair de Barra Velha e buscar alternativas; o que ele pretende fazer como cidadão em nível de senso crítico cobrando das autoridades, cobrando de quem é responsável e já preparando para quando ele tiver na condição, inclusive, de eleitor - quem ele vai votar - e que esteja preocupado em desenvolver a cidade para que ele não precise sair daqui, estar preocupado com o futuro dele. Quando ele consegue se entender como um ser pertencente a um grupo de pessoas, pertencente ao lugar específico, ele consegue entender que ele tem que tomar atitudes em relação aquilo, ele consegue entender que ele tem que interagir. Ele tem uma importância dentro desse espaço, então, quando você assume o seu papel e se assume como cidadão há uma tendência de você perceber a tua importância e, se cada um fizer isso, tenho certeza que o local se desenvolve de uma forma lógica, de uma forma pensada. A questão do próprio espaço, porque o espaço o aluno vai criando esse espaço. Então, a partir daquele seu lugar ele vai tendo a noção de que o lugar dele é uma coisa mais restrita, mas o espaço ele pode ser ampliado e, automaticamente, saindo daquela questão espacial local podemos ter um espaço mais amplo que também vai ser dele no momento que ele se assume nessa situação e a gente consegue perceber que ele não é o Joãozinho de Barra Velha, mas ele é o Joãozinho do Brasil, do mundo. O fato de ele existir e entender como ser global e ter uma atitude nesse nível é difícil até porque muitas vezes você não consegue fazer, ele chega na 7ª. e ainda não se percebe como ser dentro do próprio bairro, imagina ali do geral. Do ponto de vista do espaço, do lugar, o aluno tem que se entender como membro de uma escola, como membro de uma igreja se ele frequenta não sei, há casos que sim e casos que não, como membro lá do seu grupinho da rua, dos seus amigos da rua então ele se percebe ali; depois ele tem que perceber também que essa escola ela é uma continuidade de sua casa, ela é um complemento e que muitas vezes a família está passando responsabilidades que é dela para a escola, então automaticamente a gente acaba fazendo esse complemento: escola-casa, escola-sociedade, escola-lugar; mas além disso, além de família, além de escola, ele tem que perceber também o lugar que ele ocupa aqui dentro e as transformações que ocorrem a partir da escola, inclusive do ponto de vista político.

Essa forma de focalizar os conteúdos, contribui para que o aluno, por meio das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, desenvolva um pensamento geográfico capaz de pensar a melhoria do local de vida. Uma forma que exige a técnica política, empregando um termo cunhado por Santos (2006). Assim, tal lógica contribui para que se possa analisar a produção da espacialidade geográfica numa perspectiva crítica e sob o ponto de vista da atuação e intervenção dos sujeitos nessa espacialidade – um aspecto que merece destaque em sentido de se preocupar com a formação de uma cidadania consciente do espaço habitado (MOREIRA, 2006). Nesse contexto, a lógica de raciocínio local-global, ao ampliar o entendimento de mundo pelo aluno, amplia também o sentido de cidadania e de

atuação-cidadã nas diferentes espacialidades sob o ponto de vista político, ou seja, do saber pensar o espaço a partir de lógicas eticamente coerentes, responsáveis, comprometidas com a própria vida e com a vida de outros em outros níveis escalares.

O tratamento dos conteúdos, como apresenta o docente, não está dissociado de seu entendimento de Geografia quando se estabelece a relação entre a idéia possibilista e a temática ambiental, como ocorre no contexto da discussão onde o docente procura colocar tais conceitos e temas também no âmbito das discussões socioambientais, com um recorte mais específico, pensando-se a realidade local do aluno. Tal forma de abordar os conteúdos – conceitos e temas – é constatado também nas observações de aula. Na seqüência, um agrupamento dos registros das observações evidenciam tal preocupação:

- Ao tratar da construção de Brasília e em parte do Brasil, o professor chama a atenção para o preconceito em relação aos nordestinos – força de trabalho – chamados de preguiçosos.
  - Alunos estão atentos às explicações do professor sobre as condições de vida do nordestino e daqueles que ficaram em Brasília.
  - Um aluno faz pergunta para o professor sobre a corrupção no Brasil.
  - Professor faz explicações estabelecendo relação com o que podem ser os alunos no futuro: honestidade, respeito, cooperação com a comunidade. Fala em criar cultura do não-roubar, do não-tirar proveito – pequenas ações que devem fazer desde pequenos. Se colocar numa situação de honestidade, de cidadão - aquele que atua na sociedade, que participa dela. Citou uma fala do Dallai Lama sobre o ser humano.
  - Professor continua fazendo reflexões sobre as atitudes das pessoas em relação ao meio onde vivem.
  - Aluno faz pergunta sobre nordestino e a construção de Brasília.
  - Professor fala sobre a Região Nordeste e o processo histórico em termos de pobreza.
  - Aluna volta a perguntar sobre o Rio São Francisco.
  - Aluna pergunta quem eram as pessoas que trabalhavam: homem, mulher, crianças.
  - Professor fala sobre o trabalho infantil, fala sobre os bolsões de pobreza nos entornos de Brasília.
  - Aluno volta a perguntar se seria, então, culpa do nordestino.
- Observação realizada na 6ª série 03 – 33 alunos.

Houve opção por apresentar os registros de observação, desta forma, até para mostrar que tal discussão tem como ponto de partida uma leitura no livro didático sobre os complexos regionais. Desse modo, o professor entra numa dinâmica de discussão com os alunos, estabelecendo outras relações de saber. Os alunos são levados a refletir sobre suas atitudes enquanto cidadãos e a questionarem as estruturas sociais que organizam a espacialidade geográfica, ou seja, há um indicador da condução de um trabalho com os conteúdos geográficos na

lógica socioambiental e voltado à construção de um entendimento de espacialidade na perspectiva da cidadania.

Outro aspecto da fala do professor faz referência à idéia de uma cidadania espacializada, sob o ponto de vista de uma atuação crítica do aluno em sentido de não apenas se posicionar como interventor no local – a sua cidade –, mas cobrando das autoridades, exigindo mudanças, fazendo valer seu voto no futuro, como potencialidade política, enfocando sua participação democrática na vida social. Tal forma de agir também pode se desenvolver no nível de uma escala geográfica microssocial, representada pela participação do sujeito-aluno em sua rua, em seu bairro ou, ao menos na própria escola, como exemplifica o professor em relação ao problema de carteiras riscadas:

Começaria por não riscar a carteira. Se nós consideramos que as carteiras na sala dele têm uma vida útil e que essa vida útil, se for bem preservada, possa durar dez anos. Mas, se ele riscar, o da noite também riscar, o da tarde também riscar, daqui a pouco eles se dão o direito de passar um corretivo, outro se dá o direito de usar um estilete que não deveria nem ter na sala e então, quando tu vês aquela carteira que tu deverias usar por dez anos foi no máximo três, só que aquela carteira é de uma sala, de um colégio, se nós pegarmos isso só em Santa Catarina, quantas GEREIS tem? São trinta e poucas, Santa Catarina é um dos menores estados do Brasil, logo é um dos que menos tem secretarias de educação. Agora, se nós multiplicarmos tudo isso pelo número de secretarias de educação só do Estado a nível nacional, nós vamos ver que são muitas e muitas carteiras. Com a produção dessas carteiras vai verniz, vai fórmica, vai tinta, vai plástico, vai ferro, vai energia elétrica, qual é a nossa principal fonte de energia elétrica? Água. Você vai precisar construir mais usinas, vai precisar inundar mais áreas, afastar pessoas, inclusive, ano passado eu dei esse exemplo e alguém disse em sala de aula: “É professor, nós morávamos próximo de Itaipu e tivemos que sair porque foi construída a barragem, eu ainda não era nascida, mas meus pais que moravam lá tiveram que se afastar.”, quer dizer, você consegue mostrar para eles que aquele simples risco lá na carteira tem uma influência muito grande, não é apenas um risco na carteira. Dessa forma a gente consegue estar produzindo transformações.

A espacialidade é pensada na dimensão cidadã. Na lógica do docente, uma cidadania capaz de pensar as atitudes e ações a partir do espaço mais imediato, nesse caso, representado pela sala de aula, mas estabelecendo-se relações com as dinâmicas espaciais em outros níveis escalares. Os exemplos dados, no âmbito da micro-escala, mostram, a partir da interação do aluno com o seu lugar, as influências de tais atitudes e ações no âmbito da macro-escala – o que remete à idéia já anunciada pelo professor e mostrada em outros recortes, de que o aluno constrói espacialidades, ele produz espaços pela sua ação e interação com o meio social, natural, cultural, político, econômico etc.



Frente a tais constatações, cabe ainda destacar no contexto dessa discussão, que na perspectiva do tratamento dos conteúdos a partir da temática socioambiental, há um elemento importante identificado na fala do docente: o aluno numa relação de pertencimento com o lugar, como habitante dos espaços de vida, seja na escola, na rua, na igreja, na cidade; uma idéia de pertencimento que vai desde as escalas geográficas – locais e globais, à escala social de análise, ou seja, casa, família, igreja, escola, comunidade.

A Geografia ganha sentido nesse contexto de discussão pela forma como ela se apresenta e pode contribuir para que o aluno perceba as transformações na espacialidade geográfica e, com isso, perceba também, que é agente de transformação, de mudança social, como propõe Freire (2005b); ou ainda, de perceber-se habitante, sujeito de pertencimento de um dado lugar onde pode, pelas suas formas de ser, agir e viver, construir vínculos de pertencimento. O espaço como discutido a partir de Santos (2004; 2006), assume uma característica existencial, marcada pela ação, pelas intencionalidades, pelos projetos e motivos do sujeito que nele habita, ou como definido a partir de Moreira (2006), nele coabita. O espaço habitado, pertencido como propõe Santos, assume a lógica das possibilidades de ser e existir com, de fazê-lo sua morada. É o espaço do cidadão, diria Santos (2007). Um espaço com identidades específicas, mas também múltiplas, ontologicamente construído e transformado.

Nesse sentido, uma formação geográfica, referenciada epistemologicamente, é fundamental para que o aluno possa entender as relações entre ação-efeito frente às problemáticas socioambientais, que se lhe apresentam cotidianamente; e frente à responsabilidade própria enquanto sujeito ativo, em seu contexto de vida. No entanto, cabe chamar a atenção para dois aspectos problemáticos nesse contexto em que se discute a abordagem dos conteúdos pelo professor, a partir dos conceitos e temas geográficos e considerando-se a temática socioambiental sob a perspectiva de uma espacialidade cidadã.

O primeiro, diz respeito ao fato de ter constatado, em observações, o estado deprimente do bem público escolar: carteiras e paredes pichadas pelos alunos. Tal fato marca a presença de uma Geografia ausente no espaço habitado, mas presente na lógica discursiva. Para fazer um trocadilho com as palavras de Santos (2006), o que se percebe é um espaço viúvo da Geografia. Não que a Geografia deva ser a panacéia escolar, as outras disciplinas têm papel fundamental nesse processo, mas

como ciência que pensa o espaço habitado pelo homem e transformado por ele, ela deveria produzir nesse contexto, mudanças de pensamento e atitudes mais explícitas, ou seja, produzir ações mais condizentes com o que se discursa. No discurso se anuncia a necessidade de intervenção na micro-escala – a sala de aula, a escola, mas na prática, a Geografia parece não cumprir com seu papel de ciência e de disciplina escolar: pensar o espaço geografizado, ou seja, o espaço produto e produtor de homens concretos.

Ainda, nesse contexto, outro fator identificado como problemático enquanto indicador do trabalho do docente com conteúdos geográficos, diz respeito a uma certa confusão epistemológica sobre a Geografia escolar no aspecto de entendimento da espacialidade. Quando indagado sobre entendimento de espacialidade geográfica pelos alunos ao longo das aulas, o professor assim se posicionou:

Eu espero que sim. Não, eu não tive esse direcionamento não. Não vou dizer assim que toda aula eu me proponho a ver isso e acho que vai aparecer isso, acho que é uma preocupação que eu não tive ainda. Eu acredito que ajuda, eu acredito que aparece, mas não vou dizer que é um objetivo específico. Vamos supor, trabalho essa questão de espaço, de território, de lugar, acho que eles acabam tendo essa noção, agora não posso dizer que é um objetivo que aparece em todas as aulas, acho que não. Eu acho que ele sai com a noção. É um erro. A idéia é que ele saia com o pensamento.

Entretanto, o professor faz colocações a respeito da consciência espacialidade, como anteriormente evidenciado. Mas cabe, justificadamente, afirmar que é fundamental, na escola, que se construa o entendimento de espacialidade geográfica pelos alunos, para que estes possam, por meio desse entendimento analisar, compreender e explicar as lógicas que organizam a vida em sociedade e, mais do que isso, pensar em propostas para sua intervenção em seu lugar de vida: a realidade-mundo. Se a Geografia escolar não se voltar para a espacialidade, considerando-se seus múltiplos aspectos e concretudes, há o risco de um enfoque da espacialidade como mera abstração, ou seja, visualizando-se uma cidadania sem espaço pensado. Cognitivamente ela é viúva do espaço, como fora a Geografia na década de 1970.

A geografia é viúva do espaço (Santos, 1976). Sua base de ensino e de pesquisa é a história dos historiadores, a natureza “natural” e a economia neoclássica, todas as três tendo substituído o espaço real, o das sociedades em seu devir, por qualquer coisa de estático ou simplesmente de não existente, de ideológico (SANTOS, 2004, p. 118).

Ao colocar a Geografia como viúva do espaço, Santos (2004), ainda vai afirmar: “[...] vazia de conteúdo - e quase nunca do espaço como sendo o objeto, o conteúdo da disciplina geográfica”. A Geografia não pode ser outra a não ser ela mesma, por isso, ainda que se destaque a importância de uma lógica ambiental em tal prática, principalmente no contexto contemporâneo marcado por tantas problemáticas socioambientais, não se pode esquecer, a Geografia é ciência do espaço, ela não é História, não é Sociologia, não é Biologia. Estas ciências são fundamentais para um diálogo interdisciplinar, mas tal lógica não pode esvaziar a ciência de si mesma e muito menos, de seu objeto. Segundo Santos (2004, p. 119):

Destemporalizando o espaço e desumanizando-o, a geografia acabou dando as costas ao seu objeto e terminou sendo “uma viúva do espaço”. Para este resultado contribuiu o fato de terem sido perdidos muito esforço e muito talento na busca por soluções imediatistas para problemas considerados específicos. Acabamos, por isso, tendo uma multiplicidade tão grande de geografias que justificaria a um espírito irônico dizer que, nos dias de hoje, há muitas geografias mas nenhuma geografia.

Tal discussão, em sentido de se focar a abordagem dos conteúdos, pelo docente, evidencia a necessidade de se construir uma Geografia escolar fundada no pensamento geográfico e criteriosamente planejada à luz de seu arcabouço epistemológico não negando-se com isso, a possibilidade do compartilhamento com outras lógicas. O que não se pode perder de vista é a especificidade do olhar geográfico: a espacialidade (CALLAI, 2001; MOREIRA, 2006; KIMURA, 2008). Nas muitas geografias, como destaca Santos, há que se encontrar a Geografia pela lógica de seu objeto – ele pode determinar as escolhas e as epistêmes com as quais vai dialogar. Se o trabalho na educação geográfica com tal objeto não é específico enquanto objetivo, então onde está a Geografia?

#### c) Procedimentos de ensino e de aprendizagem sob o foco da construção de dinâmicas espaciais voltadas à cidadania

Um primeiro aspecto a destacar, neste item, diz respeito aos critérios de seleção das estratégias de ensino e de aprendizagem pelo docente: conhecimento da turma, do livro didático, da escola e de Barra Velha, como segue no recorte da fala: “Primeiro, a gente tem que conhecer a turma. Eu tenho que saber exatamente

com quem estou tratando; segundo, aquilo que eu já falei, a gente segue um padrão do livro. Terceiro, o planejamento que você fez conhecendo a realidade da escola e a realidade de Barra Velha”. Esses critérios relacionam-se à realidade na qual o docente desenvolve seu trabalho pedagógico-didático, bem como ao que propõe o livro didático.

Conhecer o aluno, como discutido no primeiro capítulo deste estudo, não é importante apenas para se fazer um trabalho coerente em sentido de potencializá-lo, mas também em sentido de potencializar a voz do sujeito-aluno, colocá-lo como agente de transformação também nas e a partir das práticas socioeducativas (SACRISTÁN 2002; LAHIRE, 2001). O aluno torna-se, nesse caso, co-partícipe do processo de planejamento. O conhecimento da turma, dos alunos, em termos do que sabem, do que pensam, do que conhecem de sua realidade local, ajuda a organizar um planejamento que atenda, de certa forma, à diversidade sociocultural presente na sala, na escola (PONTUSCHKA et. al. 2007; KIMURA, 2008). Nas palavras de Kimura (2008, p. 118): “Quando se coloca, como início do desenvolvimento de um tema, a prática social dos alunos, isso significa tratar de uma questão de princípio, a de que o ensino-aprendizagem é uma relação dialógica que pressupõe a relação entre sujeitos que movimentam entre si o conhecimento do mundo”.

Essa forma de entender o papel do aluno na escola, na sala de aula, dá-lhe autoria, permite-lhe ser co-autor do processo. O aluno, nesse contexto, tanto na visão do professor, quanto como constatado na Proposta Curricular Catarinense e na proposta do livro didático utilizado pelo professor, é o ator-social, produtor das dinâmicas sociais na espacialidade geográfica. O que se valoriza, nesse sentido, não é apenas o indivíduo em si enquanto unidade existencial em relação com outros indivíduos, mas o seu papel histórico-social em sentido de se constituir como sujeito que participa e promove mudanças significativas em sua realidade de vida; como pessoa capaz de ajudar na construção de uma outra cultura escolar, na qual ele é e pode vir a ser na relação com os outros e com o mundo escolarizado (FREIRE, 2005a; CHARLOT, 2000). Como afirma Freire (2005a), o homem – sujeito de ação e transformação é inacabado e nesse seu inacabamento é produtor de cultura, agente de mudança na realidade espacial onde vive sua experiência social.

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser

desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 2005a, p. 32).

Ainda nessa direção, cabe destacar que os dados apresentados no capítulo da metodologia sobre os locais de origem dos alunos são indicadores importantes da necessidade de conhecimento do grupo com o qual se desenvolverá a proposta de educação geográfica (ver tabela 1). Há uma diversidade grande de alunos oriundos de outros Estados, outras cidades e do próprio lugar onde está a escola, de outros bairros com características de vida deferentes, com formas de ser e habitar o lugar de forma muito diferenciada, cultural e socialmente – o que se reflete em um trabalho na perspectiva de uma *práxis* pedagógica voltada a interculturalidade ou, como propõe Sacristán (2002), uma pedagogia híbrida na qual as identidades específicas podem, no conjunto do grupo, formar outras identidades, outras possibilidades de construção cultural enquanto grupo social escolarizado, sem negar diversidades, singularidades fundamentais a uma política da diversidade. Como sustenta Silva (2003, p. 39), a educação multicultural pode ser entendida “[...] como o processo pela qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de esquemas de percepção, pensamento e ação, ou seja, em múltiplas culturas”, ou ainda, nas palavras do autor, “[...] uma educação que leve em consideração o conjunto da sociedade e as relações que se estabelecem entre escola, sociedade e Estado”.

No caso do professor, sujeito deste estudo, isso torna-se ainda mais importante, principalmente pelo fato de atuar em outras cidades e não ser habitante de Barra Velha, ou seja, tendo experiências de outros contextos; assim, os grupos de alunos e professor, como realidade de turma, marcam espaços interculturalizados, propícios a ações transformadoras. A própria diversidade de lugares, com características diferentes – seja de onde vem o professor, sejam as realidades de origem dos alunos –, indica a necessidade de se conhecer o grupo para desenvolver um trabalho que possa valorizar essa identidade culturalmente multifocada.

A identidade dos grupos, da classe e da escola torna-se híbrida. O planejamento, a organização das atividades, as estratégias de ensino e de aprendizagem não podem ficar distanciadas dessa marca das salas de aula na contemporaneidade. Nesse sentido, destaca-se o valor de se conhecer o grupo de

alunos, bem como a comunidade educativa e a cidade onde se vai desenvolver um trabalho de educação geográfica, como já evidenciado na narrativa do docente.

O conhecimento do local: aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, físicos etc. é fundamental, principalmente por se tratar de um trabalho no campo da Geografia escolar e voltado à formação de uma consciência espacial-cidadã. Disso decorre a necessidade de uma troca, de uma prática compartilhada, no pleno sentido de se fazer uma gestão referenciada e prudente da aula<sup>79</sup> e do planejamento, considerando-se o que é intenção do professor, mas também o que é motivação para os alunos, ou seja, o que sabem e o que desejam saber a partir do que vivem na realidade cotidiana e do que são e de como se constituem enquanto sujeitos-cidadãos. Como destaca Charlot (2000, p. 73), ao discutir a relação entre identidade e saber, a “aula interessante”, nesse sentido, “[...] é uma aula na qual se estabeleça em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”. Ou ainda, é uma aula que, ao ser pensada sob o ponto de vista do encontro de lógicas de vida diferentes, marca-se pela fertilização das múltiplas identidades que formam a rede complexa e dinâmica de relações entre mundos complexos, caracterizados pela singularidade de ser e existir de cada sujeito no universo da escola.

Outro aspecto a se destacar ainda no contexto de se conhecer a realidade do grupo com o qual se trabalha, em escolas e em aulas, diz respeito não só à diversidade identitária do grupo, mas também a uma problemática que se constata freqüentemente nas escolas: os alunos desperiodizados por idade e com reprovações consecutivas nas diferentes séries. Pelo menos foi o que se constatou, tanto em conversas com o professor quanto nos momentos de observação. Um dos exemplos é destacado pelas tentativas do professor em motivar alunos nessa “situação de fracasso”, também na escola (CHARLOT, 2000), como segue no recorte da observação: “Professor senta com aluno ao meu lado e conversa com ele. O aluno fora reprovado quatro vezes em outras séries; pelo tempo, já estaria no fim do ensino médio. Professor orienta o aluno para que dê conta de avançar e sair da 6ª. série (aluno está com 14 anos)”. Não é intenção, nesse momento, discutir as questões relativas à reprovação ou aos dispositivos que produzem o fracasso na

---

<sup>79</sup> A aula de Geografia nesta tese é tomada como um recorte da realidade escolar, na qual deve se estabelecer relações entre as dimensões formativa, epistemológica e metodológica, que subjazem as estruturas dos modos de operar da disciplina de Geografia na escola.

escola, porque não decorrem apenas da escola, mas é fundamental chamar atenção, a partir desse exemplo, para um aspecto: o conhecimento da turma serve também para que se possam levantar indicadores de como avançar com os alunos que ainda resistem em não desistir do processo de se tornar cidadãos. Como destaca Charlot (2000, p. 14):

[...] “fracasso escolar” é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais. Por outro lado, se esses objetos de discurso adquiriram tamanha evidência, se seu peso social e “mediático” tornou-se tão grande, é porque eles são portadores de múltiplos desafios profissionais, identitários, econômicos, sóciopolíticos. A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc.

Tal referência a este aspecto, a partir de Charlot, é necessária frente ao que se discute no sentido do que se entende por uma relação com o saber como potencialização dos sujeitos-alunos, enquanto crença em sua ação transformadora de mundo. Como modificar, transformar a sociedade, quando sua vida social, em específico na escola, parece não indicar mais possibilidades de uma transformação pessoal? Não quero, neste contexto, assumir um posicionamento a favor ou contra a reprovação; quero afirmar que, em termos de *práxis* transformadora, os educadores precisam encaminhar suas práticas educativas avaliando em que sentido uma situação de reprovação acentuada contribui para que o sujeito-aluno seja possibilidade e devir. A escola que forma, também deforma. Assim, conhecer os alunos inclui a possibilidade do quanto a escola pode, no pleno sentido do termo, ajudar os alunos a transcenderem seus estados de vida e a realidade na qual vivem, buscando superá-la e modificá-la.

E quanto à construção de um saber geográfico na formação dos sujeitos-alunos, constatou-se no contexto da fala do professor, em relação aos procedimentos de ensino e de aprendizagem, algumas estratégias desenvolvidas em sala, como: leituras de textos e exercícios com o livro didático, interpretação de imagens, produção de mapas de regionalização associados a pesquisas; aulas com música e filmes; apresentações pelos alunos de trabalhos e produção de relatórios, construção de pirâmides e gráficos de dados socioeconômicos; desenvolve ainda, um processo de questionamento fazendo perguntas e valorizando as perguntas dos

alunos; e outras estratégias desenvolvidas fora de sala: trabalhos de campo com observações diretas no próprio ambiente escolar, no seu entorno e nas proximidades. Tais dinâmicas evidenciam-se a partir do recorte da narrativa do professor:

Tem aula que a gente faz a partir de leituras, porque o aluno não pode ficar só ouvindo, ele tem que ler, ele tem que se familiarizar com alguns conceitos da Geografia e com algumas palavras que não são do dia-a-dia de dele. Nós fazemos leituras, nós fazemos interpretação de imagens. Nós temos produzido mapas, em algumas situações, levado o violão para a sala e cantado também, porque tem músicas que dá para trabalhar legal e você consegue fazer o aluno produzir, em alguns casos também nós trabalhamos utilizando filmes. São passadas as informações, dado exercícios. Trabalhos, você acompanha a execução do trabalho, ele apresenta e em cima dessas apresentações você faz as correções que julga necessárias e aí já é uma avaliação. Eu gosto muito de pedir relatório. Então, peço relatórios, produção de mapas, eu gosto muito que eles produzam mapas, produzam formas de regionalização. Aí você vai trabalhar a questão das pirâmides. Perguntas eu faço, eu procuro interagir muito. Então, para você produzir o mapa você tem que ter pesquisa. Tudo para você produzir você tem que pesquisar. Algumas dessas informações você vai ter no livro didático outras talvez, você não vai encontrar ali. vocês vão criar uma legenda e vocês vão identificar de acordo com a legenda, de acordo com o mapa, vocês vão colocar as informações. Então, ele tem que fazer um trabalho de pesquisa. A leitura de imagens. Quando ele abre a unidade, ele já faz, ele apresenta algumas imagens referentes àquela unidade e algumas perguntas. Então, isso eu uso exatamente como está lá: pessoal, observem aquelas imagens e respondam aquelas questões que estão ali. Eu sigo exatamente como está no livro, eu não mudo absolutamente em nada, depois a partir daí eu posso acrescentar. Trabalho de campo, alguma situação a gente faz, não é uma prática constante. Há trabalhos de campo em alguns casos, mesmo a gente não saindo da escola, quando a gente faz uma volta pelo pátio, observa o tipo de vegetação, faz a comparação, você sai na rua e você os leva para observarem aqui mesmo no pátio conforme eu já falei.

Essas atividades de ensino e de aprendizagem, no pensamento do docente estão direcionadas a explorar o aluno a partir do que sabe, do que expressa pelo saber da experiência e do que pode vir a saber. Ou ainda, as atividades em sala e fora de sala, objetivam, segundo o docente “[...] a fazer com que o aluno produza, pesquise, construa suas respostas, saia da zona de conforto [...]”; é um aspecto fundamental, principalmente considerando-se nesse contexto a formação de um aluno ativo, capaz de interagir com o grupo em aulas e também fora delas, nos demais grupos a que pertença, a partir de uma base conceitual, de uma apropriação do saber. Há, pois, uma justificada preocupação em tirar o aluno da passividade. O que remete a se pensar na contribuição dessas estratégias na formação de um aluno indagativo e especulador, como salienta Kimura (2008).



Tirar o aluno da zona de conforto, como trata o docente, é ajudá-lo a perceber que nem tudo está bom, que as coisas (formas de organização da espacialidade) precisam ser melhoradas, repensadas. Por isso, há uma afirmação pelo docente de que, pelos mapas e imagens, pensa-se um pouco mais, abstraindo significados e concretizando sentidos das lógicas que organizam a vida em sociedade, pensando-se as causas, ou ainda, na afirmação do docente, consegue-se perceber o que há por trás das transformações no espaço, ou seja, indo-se às causalidades. Tais aspectos estão evidenciados no recorte da fala do professor:

Você consegue fazer o aluno produzir. Saber se houve evolução do pensamento dele. Em primeiro lugar, no momento que ele vai ter que pesquisar ela já saiu daquela zona de conforto de achar que está tudo bom. Através do mapa a gente pensa um pouco mais. E para produzir o mapa eles não vão ter uma resposta completa desse jeito, eles vão ter que pesquisar, desenvolver o hábito da pesquisa. A partir das imagens, ele consegue perceber as transformações que foram feitas e, a partir dessas transformações a gente os convida a pensarem, a imaginar o que tem por trás disso. Tu consegues explorar mais o aluno e a leitura de imagens, primeiro que tu consegues perceber do aluno o que ele trás de conhecimento.

O foco do professor, nesse contexto de discussão, volta-se a contribuir na formação de um sujeito que seja capaz de produzir espacialidades em dois sentidos: no nível da abstração, bem como da concreção, voltados ao entendimento das dinâmicas espaciais. Para tanto, utiliza mapas, maquetes e imagens para que tal processo se torne possível. Conforme Lacoste (2006), o mapa é um dos momentos privilegiados da Geografia para se pensar como se estruturam os diferentes conjuntos espaciais. O mapa é um recurso da prática geográfica que contribui para que o sujeito-aluno possa pensar o seu espaço, o território, o lugar (ALMEIDA, 2003); ou como sustenta Pontuschka (et al. 2007), a respeito das representações gráficas na escola, os mapas contribuem para que os alunos reflitam sobre um problema apresentado, efetuando o cruzamento das variáveis envolvidas numa situação estudada.

Essa lógica de pensamento relaciona estratégias de ensino e de aprendizagem com a produção e o entendimento da espacialidade geográfica, em conexão com a cidadania – uma cidadania que pensa o lugar de vida a partir das dinâmicas espaciais. Nesse sentido, o professor indica fazer um trabalho voltado à percepção das transformações, das mudanças, das formas de se organizar, produzir

e pensar o espaço geográfico. O recorte da narrativa docente evidencia tal abordagem:

Por exemplo, eles sabem que moram em Barra Velha, que a princípio é uma cidade turística e que basicamente eles deveriam estar, não só preservando, mas promovendo o turismo, então, eles deveriam cobrar. Em primeiro lugar, estar evitando jogar lixo em qualquer canto; segundo, eles cobrarem dos agentes públicos a coleta e tratamento de resíduos, não jogar lixo nas praias, promover efetivamente o turismo na região, não jogar esgoto na lagoa que é um dos recursos deles, promover o bem-estar dos pescadores que até é uma atração turística aqui da região, então, nessa linha.

Segundo o professor, as práticas voltam-se para que os alunos possam pensar melhor o seu lugar de vida, a sua realidade-mundo. Nessa direção, pode-se inferir que a cognoscibilidade do planeta (SANTOS, 2003) e a intervenção responsável no mundo, enquanto consciência de mundo (FREIRE, 2005a), passa pela cognoscibilidade e intervenção consciente no lugar. E tal processo, indica uma educação como ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2005b).

Nesse contexto, cabe destacar uma problemática que se evidencia na fala do docente a respeito do uso do recurso didático de mapas: “Nós não temos todos os mapas na escola que a gente precisa, a gente tem aqueles mapas básicos que toda escola tem”. Como fazer um trabalho nessa proporção, em sentido de análise, leitura, reflexão, interpretação de problemáticas e variáveis socioambientais por meio dos mapas nas aulas de Geografia, quando na verdade se tem apenas o básico na escola? Como contribuir a um processo de alfabetização cartográfica como propõem Almeida (2003), Pontuschka (et. al. 2007), se o que se tem é o básico? Os mapas constituem um dos referenciais da prática pedagógica em Geografia, um referencial específico frente às estratégias que são propostas na fala do professor e como tal, para se desenvolver um trabalho de qualidade, apenas o básico não pode dar conta.

Quando não se tem os mapas de que se precisa, o que fazer? O professor dá um indicativo: “Nós podemos utilizar como base aquele esboço do livro”. Assim, a prática cartográfica na escola fica entre o básico que se tem e o esboço que o livro apresenta. Ainda que muitos livros didáticos apresentem variados mapas, a coleção que o professor utiliza é um exemplo disso, não é o suficiente para que os alunos possam desenvolver seu trabalho. Os conjuntos espaciais, como sustenta Lacoste (2006) são muitos e variados; é preciso que se entre em contato, que se manuseie, que se debruce sobre tais conjuntos para fazer uma análise interpretativa

consistente da realidade espacial, para o aluno compreendê-la. Como fazer uma leitura crítica do espaço, da realidade-mundo quando não se dispõe de um instrumental didático específico suficiente? O mapa, nesse contexto, tem um papel imprescindível no desenvolvimento do raciocínio geográfico. Como destaca Lacoste (2006, p. 255):

[...] o raciocínio geográfico deve distinguir e articular, também, diferentes níveis de análise espacial que correspondem a levar em consideração conjuntos espaciais de grande ou de pequena dimensão. A distinção sistemática de diferentes níveis de análise espaço-temporais não é somente indispensável, hoje, na pesquisa de alto nível; ela o é, talvez mais ainda, na prática pedagógica [...].

Tal preocupação apontada por Lacoste contribui para se entender o papel da Cartografia na escola, principalmente como elemento de leitura do espaço geográfico. Como destacou o professor em sua fala:

A Geografia você vai trabalhar o espaço, a essência da Geografia é o espaço e a melhor forma de você representar o espaço é através de mapas. Não adianta você falar de espaço, espaço, espaço e o aluno ficar com aquilo imaginando que ele sabe e você imaginando que ele sabe se ele não conseguir traduzir isso em algo concreto; se ele não conseguir produzir é porque ele não entendeu.

No entanto, ao longo do tempo de observação em aulas, pouco se viu de um trabalho com a Cartografia numa linha de construção de um raciocínio geográfico, tendo como base tal recurso. Essa constatação em observações, mostrou um problema de esvaziamento da Geografia escolar em sua própria estrutura metodológica, por oposição à fala docente sobre o valor dos mapas no raciocínio geográfico. Se, no contexto de uma didática específica, entende-se que o aluno deva construir um pensamento espacializado a partir da análise de diferentes escalas, não se pode negar a função da Cartografia e de outros recursos geográficos enquanto instrumental teórico-metodológico na construção de um saber-pensar o espaço. O recorte das observações mostra essa relação entre aulas e uso de mapas na construção de um entendimento da espacialidade geográfica pelos alunos.

7ª série 03 – 29 alunos: Apresentação de Trabalho sobre transnacionais – aluna vai explicando o mapa elaborado e gráficos contendo alguns dados. Houve tentativa de explicação. Outra equipe: países desenvolvidos Alunos não sabiam definir onde estão os países desenvolvidos – problema de localização. Outra equipe: IDH - Alunos mostram o mapa dos índices no mundo – desenho feito no trabalho (dados e mapas organizados em folha de papel reproduzindo o livro didático).

6ª série 02 – 28 alunos. - Professor vai fazendo perguntas sobre as divisões das regiões do Brasil

segundo o IBGE. Professor está levantando critérios de regionalização. Os alunos vão caracterizando cada um dos critérios de regionalização. No quadro vai sendo organizado um registro-síntese com a participação dos alunos. Alunos e professor pegam o livro didático contendo um mapa dos complexos para verificarem as respostas dadas. Verificação de hipóteses levantadas pelos alunos. Professor leva alunos a entenderem a relação entre critérios e divisão regional. Professor diz que há outras formas de regionalização, criando-se outros critérios diferentes dos que são definidos pelos geógrafos. Atividade encaminhada: produção de um mapa do Brasil. Alunos se organizam em duplas para fazerem o mapa. Professor chama a atenção enfocando que quem fez a regionalização teve que pesquisar, levantar dados. Afirma que os alunos deverão fazer o mesmo, mas não há encaminhamentos para isso. Professor diz que os alunos devem pesquisar no livro nas diferentes regiões o que precisam para organizar o mapa.

7ª série 02 – 23 alunos. Alunas usarão o retroprojektor para ampliar o mapa em cartolina. O grupo ao meu lado está organizando o mapa que já fora ampliado a partir do livro didático – é um mapa da divisão Norte/Sul. Professor trouxe uma pasta contendo transparências de mapas para os alunos usarem. Perguntei a um aluno sobre o conteúdo dos trabalhos; foi dito que era do livro didático que estavam resumindo para fazer os trabalhos solicitados pelo professor.

8ª série 02 – 28 alunos. Professor foi buscar o mapa mundi. O mapa foi colocado no quadro. Aluno pergunta se vai encontrar Barra Velha nesse mapa, professor diz que não, mas vai se aproximar. Professor recolhe os trabalhos escritos pelos alunos, faz as orientações para a apresentação. Os alunos começam as apresentações falando sobre terrorismo, o conteúdo apresentado é parte de textos resumidos do livro didático, discutem-se as relações entre Estados Unidos e Iraque. Uma aluna conta uma história que retirou da Internet, mas se enrola, não dá conta. Os trabalhos escritos são bem extensos. Professor pergunta se há interesse dos Estados Unidos no Irã. Alunos respondem: o petróleo. Há uma discussão sobre o que é ser mártir a partir de uma pergunta de um aluno. A aula termina. O mapa ficou pendurado no quadro sem utilidade.

Constata-se, por exemplo, no trabalho com as sétimas e a oitava séries, um exercício cognitivo centrado na reprodução do que está nos livros, indicando tentativas de explicação da espacialização das questões tratadas e evidenciando problemas de localização pelos alunos. Nesses registros, verifica-se um trabalho meramente reprodutivo-linear, impeditivo de uma reflexão crítica sobre a espacialidade dos fatos e fenômenos estudados, isto é, saber pensar as dinâmicas do espaço em sua complexidade e suas contradições, para se desenvolver um ensino pela formação de sujeitos politizados. Como salienta Pontuschka (*et al.* 2007, p. 343): “O livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas existem fatores limitantes para tal [...]”. No caso dos registros acima, evidencia-se uma certa dependência desse material, o livro didático, que se torna fonte de reprodução de um saber empacotado.

Ao contrário do que se observou com as sétimas e a oitava séries, em um dado momento o trabalho desenvolvido na 6ª. série indica um evento de aprendizagem em que os alunos são mobilizados a confrontarem seu saber com o livro didático e, ainda, são levados a produzir um mapa a partir de discussões desenvolvidas; mas tal prática não mostrou ao longo de seu desenrolar um trabalho

em que os alunos fossem orientados a confrontar as fontes que possivelmente tenham levantado: outros mapas, textos cartográficos e registros iconográficos. Além do mais, ficou evidenciado uma ausência em sentido de não serem os alunos encaminhados a levantar livros Atlas na biblioteca, ou a buscar fontes mediáticas, como os mapas que estão nos *sítes* que envolvem a Geografia, ou mesmo o confronto com outros mapas levados para sala pelo professor. Aliás, o professor mesmo indica que: “Trabalhar com mapa também não significa que toda aula você tem que levar mapa para a sala, dificilmente você vai ver eu andando com mapa por aí”. Pontuschka (id., p. 340) novamente é incisiva:

Na Geografia as representações gráficas e cartográficas são extremamente importantes na ampliação de conhecimentos espaciais tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo na atualidade, com o processo de globalização em curso. Assim, gráficos e cartogramas devem interagir com os textos, complementando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica de suas aulas. Não se pode estudar Geografia sem essas linguagens.

Não se trata de levar ou não levar mapas para a sala, mas trata-se de entender que o mapa é um objeto da relação com o saber, portanto, fundamental que seja intencionalmente pensado, em vista da construção de um saber-pensar o espaço. O mesmo fato se constata com a ausência de um trabalho a partir de maquetes, de leitura de imagens, ou saídas a campo, como o próprio o docente propõe como importante. Pode-se apontar, nesse contexto, que não há um trabalho suficientemente a partir das atividades próprias da Geografia no campo escolar. Estudar nas aulas de Geografia as realidades, sejam aquelas identificadas nos livros, nos meios de comunicação ou a própria realidade de vida dos alunos, requer uma mobilização para o aprender Geografia, a partir dos instrumentos da Geografia.

O conjunto de estratégias, citadas pelo professor, está associado a um conjunto de procedimentos que servem, no geral, para todas as disciplinas escolares, ficando muito poucas voltadas ao campo específico da prática educativa no ensino e na aprendizagem de Geografia. Tal evidência indica uma necessidade de se pensar como tornar a Geografia, na prática, mais praticada. Conforme depoimento do professor, se através do mapa “a gente pensa um pouco mais”, se “todo mapa ele vai requerer automaticamente produção”, os alunos “vão ter que pesquisar”; se por meio do uso de imagens no ensino e na aprendizagem de Geografia o aluno “consegue perceber as transformações que foram feitas e, a partir dessas transformações”, eles são convidados “a pensarem, a imaginar o que tem

por trás” de tal processo, se com “as maquetes os alunos concretizam o espaço”, produzem espacialidades, a Geografia não tem que ser mais geografizada? Não se nega a contribuição das outras variadas estratégias, elas são importantes e ajudam de forma significativa no processo de ensino e de aprendizagem, mas para que a geografia não se perca de si mesma, é fundamental que se volte para o seu instrumental.

Outra questão surge quando, por exemplo, na fala, o docente apresenta uma preocupação com uma Geografia que ajude os alunos a fazerem relações, a pensarem as conexões entre o local e o global, ou ainda, a entenderem as dinâmicas espaciais nas relações entre determinadas escalas e fatores socioculturais e históricos; no entanto, o que se percebeu nas observações foram aulas centradas, muitas vezes, na oralidade do docente, com momentos dialógicos ricos em levantamento de problemas e não de problematizações. Nesse sentido, a partir das observações, levantou-se um esquema representativo do modelo de aula seguido pelo professor que indica tais constatações.

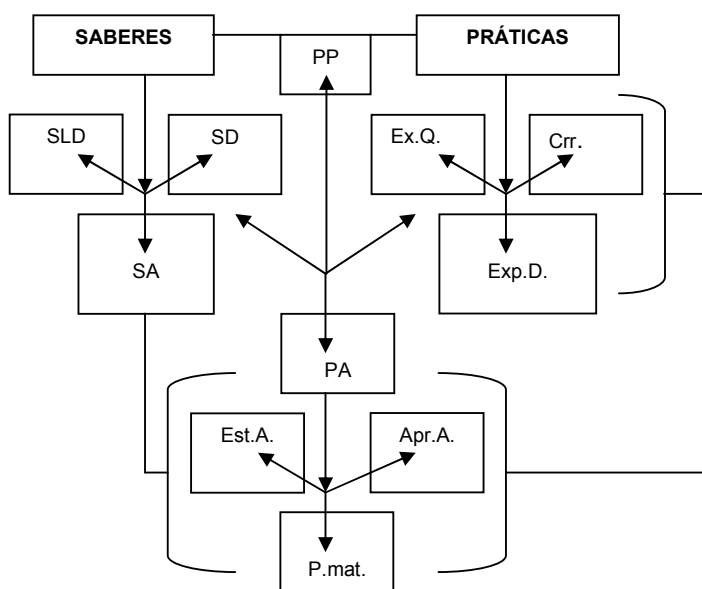


Figura 25 - Modelo de aula do professor  
Fonte: Do Autor.

As siglas utilizadas na elaboração desse esquema estão assim organizadas: SLD – saber do livro didático; SD – saber do docente; SA – saber do aluno; PP – práticas do professor; PA - práticas do aluno; Est.A. - Estudos do aluno; Apr.A. – apresentações realizadas pelo aluno – explicações e discussões centradas no aluno

– mediadas pelo professor; P.mat. – produção de materiais pelo aluno – texto, relatórios, cartazes, mapas, esquemas; Ex.Q – exercícios e questões; Crr. – Correções; Exp.D.. – explicações e correções centradas no professor – em sentido de mediação.

Em momentos de explicação, o professor parte do livro didático e correlacionando-o ao seu pensamento; faz algumas relações, mas as práticas, as ações dos alunos estão em muitos momentos focadas em exercícios e questões do livro didático e correções dos mesmos. Essas atividades<sup>80</sup>, na sua maior parte, não apresentam ações de construção de um pensamento em rede ou que estabeleça relações. O mundo é pensado, mas mecanicamente, o que contraria o que se constatou discursivamente na entrevista com o professor. Nesse sentido, falta a didática própria da Geografia, falta um encaminhamento de um trabalho a partir ou em relação com os princípios da Geografia; como exemplos, aqueles citados pelo professor, colocando os alunos em atividades que os ajudem a estabelecer relações, a fazer conexões e comparações, análises de extensão e localização dos fenômenos ou problemáticas discutidas. Nas sextas séries, que se destacam em relação a outras séries pela ação dos alunos, o professor encaminha um trabalho tentando se aproximar do que propõe discursivamente, mas fica muito na dimensão da oralidade do professor (aulas expositivo-dialogadas) – faz as relações, levanta problemas, questiona os alunos, faltando-lhe uma organização em sentido de condução de um trabalho que oriente os alunos a pensar, refletir as relações de espacialidade criticamente; os problemas levantados, as perguntas colocadas, a partir de exercícios que possibilitem os alunos tornarem a espacialidade abstrata em espaço concreto, seja por meio do uso dos mapas, maquetes, imagens etc.

A prática, ainda é como disse o docente, “exercitar os exercícios do livro didático”, portanto, as pretensas relações, conexões etc. ficam apenas no nível do

---

<sup>80</sup> No contexto desta tese e, em específico, nessa análise das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, a atividade é entendida como ação intencionada capaz de motivar e mobilizar os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. A atividade, enquanto forma humana de ação/ineração social é produto das relações e mediações que emergem do movimento da sociedade (LEONTIEV, 1983). Nesse contexto, toda atividade é produtora de um sentido pessoal e um significado social, quando desenvolvida como processo histórico e cultural, como movimento da consciência humana. Assim, sustenta-se que a atividade mediadora da relação do sujeito que aprende com o objeto da aprendizagem é “[...] uma atividade qualificada” (HENTZ, 2000, p. 17-18), portanto, “[...] é condição para uma atividade de aprendizagem que aquele que aprende (o aluno) tenha um motivo para aprender, veja uma finalidade em aprender e sinta uma relação do aprendido com a sua vida” (idem).

discurso do professor – o saber do docente pautado no discurso do livro didático ou de revistas. O professor tem um conhecimento atualizado das mudanças contemporâneas que dizem respeito à Geografia, mas constata-se a ausência de um encaminhamento que ajude o aluno a trabalhar esses saberes, essas muitas informações e temáticas que circulam nas aulas, o que se reflete num problema de planejamento das aulas.

Em momentos de observação, por exemplo, das sextas séries, no trabalho que o professor vinha desenvolvendo sobre a regionalização do Brasil, se constatou a necessidade de uma sistematização das idéias do docente e alunos. A ausência de uma sistemática fazia com que a prática escolar ficasse apenas no nível da oralidade, soltas no espaço-tempo da aula. Em momento de conversa com o docente, após algumas aulas e considerando a sua abertura para eu intervir quando fosse oportuno, propus-lhe que elaborasse o que chamo de esquema explicativo, para ajudá-lo na organização do pensamento desenvolvido em sala. Assim, após mostrar-lhe um exemplo, em outro momento de aula, o professor foi elaborando um registro sistemático e explicativo das idéias com os alunos; e o utilizou como modelo para que, ao final da aula, os alunos produzissem algo semelhante para sintetizar o que estavam pensando sobre as discussões realizadas. Tal movimento segue exemplificado no esquema elaborado por uma aluna da 6ª. série - 03, como momento de registro das observações.

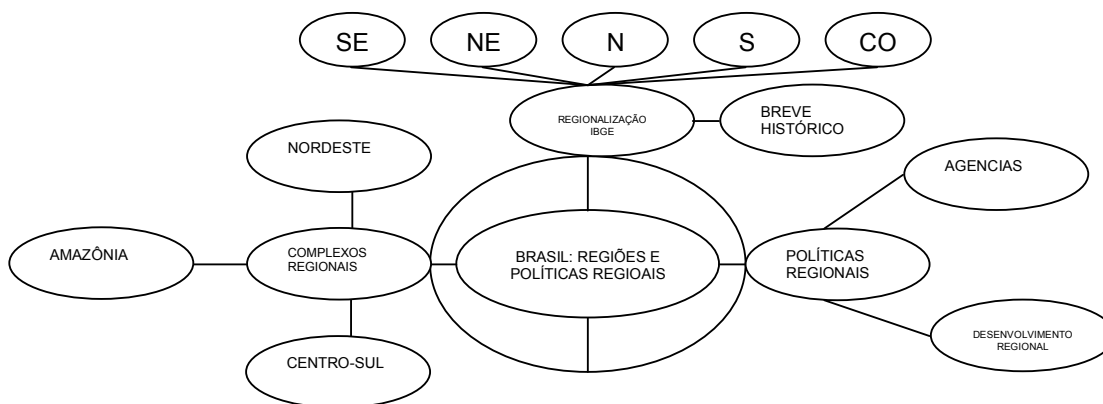


Figura 26 - Esquema explicativo sobre regionalização no Brasil  
Fonte: Registro elaborado por uma aluna da 6ª série 03

A elaboração do esquema explicativo pelos alunos desta série é resultado de uma idéia do que eu vinha fazendo com alunos de 5ª. a 8ª. séries, em sentido de produzir sínteses explicativas dos processos de estudo. O esquema explicativo



produzido pela aluna ajudou no fechamento das idéias sobre o que estavam discutindo sobre regionalização do Brasil. Tal possibilidade de registro mostra um encaminhamento esquemático que ajuda alunos e professor na organização do pensamento sobre a espacialidade geográfica na escola, de modo a contribuir para que outras formas de pensar o espaço sejam possíveis, principalmente em sentido de se desenvolver um pensamento em rede.

O que se evidenciou é a falta de clareza da dimensão prática das aulas, ou ainda, de uma relação teoria-prática consistente na leitura da espacialidade geográfica, como também constatado em análises anteriores. Em muitos momentos, a preocupação com o entendimento de espacialidade numa lógica relacional e voltada a cidadania, está presente nas aulas do professor, mas este processo se perde por não haver um encaminhamento em sentido de ação, de atividades que mobilizem os alunos para a construção de um saber geográfico<sup>81</sup>. Recorro a Charlot (2000, p. 55) para afirmar que: “A criança mobiliza-se em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna”. Assim, tal dinâmica interna é motivada, como já dito em outro momento, por fatores externos; dentre eles, destaca-se o papel do professor em sentido de pensar ações que ajudem os alunos no processo de estabelecer relações com o mundo espacializado, via práticas de aprendizagem. Como afirma Freire (2000, p. 28), em relação ao papel do professor, sujeito da mediação dialógica com o conhecimento: “Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis”. Assim, frente a uma prática de educação que se quer relacional onde os alunos saiam da zona de conforto, se mobilizem a pesquisar, a produzir, requer que se pense o papel do planejamento e da relação que se estabelece entre intencionalidade e ação docente.

Tal problema, possivelmente, esteja relacionado à ausência de uma clareza ou definição da linha pedagógico-didática. A narrativa do professor é bem explícita nesse sentido, colocando-se sob uma linha pedagógica indefinida, comportando certo contraponto com uma tendência construtivista, como segue no recorte:

---

<sup>81</sup> Saber, aqui entendido enquanto objeto do pensamento (CHARLOT, 2000).

Sim, em nível da construtivista, essas escolas, essas teorias, eu não sigo muito não. Então, na linha construtivista tem algumas coisas que eu me identifico, nós temos que fazer o aluno buscar o seu entendimento, mas eu percebo, assim, que talvez falte até para mim mesmo um esclarecimento maior sobre esse construtivismo. Hoje eu tenho dificuldade de dizer qual é a minha linha de trabalho, eu sei que eu tenho uma linha, agora onde é que eu vou encaixar, se é no construtivismo, se tem uma outra teoria que está surgindo, uma outra corrente que eu desconheço, e desconheço por ignorância mesmo porque não estou tendo tempo de acompanhar, então eu não sei te dizer qual é a minha linha.

O docente trata sobre sua identificação com “algumas coisas” do construtivismo, dentre elas, a idéia de “fazer o aluno buscar o seu conhecimento”, um entendimento, no mínimo, equivocado a respeito dessa lógica didático-pedagógica<sup>82</sup>. Tal problema se apresenta frente à afirmação de um desconhecimento ou ignorância do que sustenta pedagogicamente sua prática educativa. No entanto, como constatado por meio do questionário aplicado ao professor, sua formação acadêmica inicial se deu em um curso de Pedagogia e no qual, no mínimo, se discutiriam as questões voltadas aos fundamentos, à estrutura e ao funcionamento da educação, ou seja, quando seriam tratadas as concepções ou correntes pedagógicas que fundamentam a forma do pedagogo pensar os processos de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>82</sup> Não é intenção, nessa parte da tese, fazer um estudo ou discussão aprofundada sobre o construtivismo relacionado à Geografia ou ao Construtivismo e suas contribuições na educação de modo geral. Tais discussões podem ser encontradas nos estudos de Straforini (2004), Cavalcanti (2005), Castellar (2005) e Spegiorin (2007) no campo da Geografia escolar. Há diferentes perspectivas construtivistas e estas devem ser buscadas à luz de cada processo educativo que se quer entender, o que não cabe neste momento. No entanto, é fato, se constatar que na Geografia escolar há estudiosos da área, tais como Cavalcanti, que se sustentam nas teorias de Vygotsky pelo enfoque histórico-cultural e outros, como por exemplo, Castellar que faz discussões em torno do Construtivismo sustentado em Piaget, no enfoque psicogenético. Essa discussão que fundamenta a perspectiva construtivista a partir de Piaget e Vygotsky demandaria um outro estudo para verificar os pontos de encontro entre esses pensadores na educação geográfica, o que não é apropriado nesse momento; mas cabe destacar que tais perspectivas apontadas colocam o Construtivismo para além da idéia simplista de “buscar o conhecimento”, principalmente nos estudos de Vygotsky e Piaget. Para Cavalcanti (2005, p. 5): “O conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada (Pino, 2001). Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, estes últimos particularmente destacados por Vygotsky”. Por sua vez, Castellar (2005, p.5-6) ao discutir o socioconstrutivismo na Geografia a partir de Piaget, destaca que: “O construtivismo epistemológico preocupa-se com o que conhecemos e como alcançamos esses conhecimentos. Na epistemologia genética estudam-se os mecanismos e processos que os sujeitos atravessam na passagem dos *estados de menor conhecimento aos estados de maior conhecimento* (Piaget, 1979, p. 16), avaliando-se esses sujeitos pelo grau de conhecimento científico adquirido e compreendido, e não pela quantidade de informações conteudísticas sem significado que possam acumular. A aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos”.

O que se constatou pela narrativa docente, é um problema de distanciamento entre o pensamento docente e o que sustenta sua prática pedagógica, colocando, nesse contexto, uma dissociação entre teoria e prática, ainda que estas não sejam dissociadas; mas no entendimento do professor esse aspecto se mostra de forma lacunar – faz um trabalho sem partir de uma concepção pedagogicamente definida na área da educação geográfica. Essa constatação, além de indicar um problema de formação, indica um distanciamento entre o que o docente pensa e o que se propõe no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia.

O saber pedagógico e o saber geográfico são dimensões que requerem um tratamento em conjunto, para contribuir à construção do entendimento de espacialidade pelos alunos. Concordando com Straforini (2004, p. 72): “O referencial teórico-metodológico do professor é extremamente importante, pois é ele que vai conduzir toda a sua prática pedagógica”. Os pressupostos da ciência geográfica em sentido didático, precisam dialogar com os pressupostos da ciência pedagógica – a própria Pedagogia enquanto ciência da educação (LIBÂNEO, 2006); isto, porque se trata de pensar, nesse contexto, os estruturantes de uma educação geográfica, com vistas a contribuir na formação de uma dada consciência espacial-cidadã. Para tanto, didática específica e didática geral – enquanto conhecimentos que contribuem ao desenvolvimento do pensar e do agir dos sujeitos-alunos, precisam dialogar no contexto do que se pretende como educação geográfica.

Entender a Geografia na dinâmica da espacialidade sem entendê-la na dinâmica da educação escolarizada – enquanto *práxis* humana de intervenção na realidade – é o mesmo que entendê-la sem espaço, como afirma Santos (2006), a Geografia viúva do espaço: nesse caso, passa a ser uma Geografia viúva de aporte pedagógico-didático e de uma consistência teórica em relação ao domínio científico. Onde qualquer coisa cabe, onde qualquer linha serve sem conhecimento do que se faz, pode-se dizer que qualquer educação se produz; há que se cuidar com os relativismos pedagógicos e científicos, pois corre-se o risco de contribuir para a produção de uma educação epistemologicamente desreferenciada. O não-saber docente, o não-definir-se enquanto linha de trabalho, no campo pedagógico, indicam uma Geografia discursiva inconsistente epistemologicamente, uma Geografia viúva do próprio domínio científico enquanto disciplina escolar.

Na mesma direção, tanto o livro utilizado pelo professor, quanto o Projeto Político Pedagógico da escola não apresentam uma linha definida. Tratam em

alguns pontos sobre a idéia de construção ou de participação do aluno no trabalho escolar, como segue na citação do livro didático: “Na elaboração de cada uma das unidades procuramos adotar uma abordagem que contribua para a formação de um aluno participativo e crítico que reconheça a importância da geografia para a compreensão do lugar onde vive” (MODERNA, 2006, p.8). Ou como apresenta o Projeto Político Pedagógico da escola (2007, p. 7-10): [...] É fundamental que a escola forme sujeitos que saibam lidar com idéias, que sejam capazes de refletir sobre o conhecimento e o processo de construção e apreciem o saber como um bem cultural valioso”; em outro momento, continua: “As situações de ensino-aprendizagem e a relação sujeito-objeto implicam nos processos cognitivos, ou seja, na mediação, apropriação e construção do conhecimento”.

O Projeto Político Pedagógico da escola e o livro didático, tratam, assim como o professor, da construção do conhecimento, de um aluno ativo, da mediação do processo, mas indefinidos enquanto concepção. Construtivismo? Qual linha construtivista é seguida, tanto pelos referenciais de que o professor dispõe, quanto pelo próprio docente? Esta lacuna se constata frente às relações entre entendimento de Geografia e a sua base pedagógico-didática.

Ainda que aponte problemas, como destacado ao longo destas reflexões, esse movimento de leitura dos dados a respeito da dimensão pedagógico-didática quanto à consciência espacial-cidadã, está representado na figura a seguir, onde se apontam pontos evidenciais de uma lógica que se aproxima de tal finalidade da Geografia na escola:

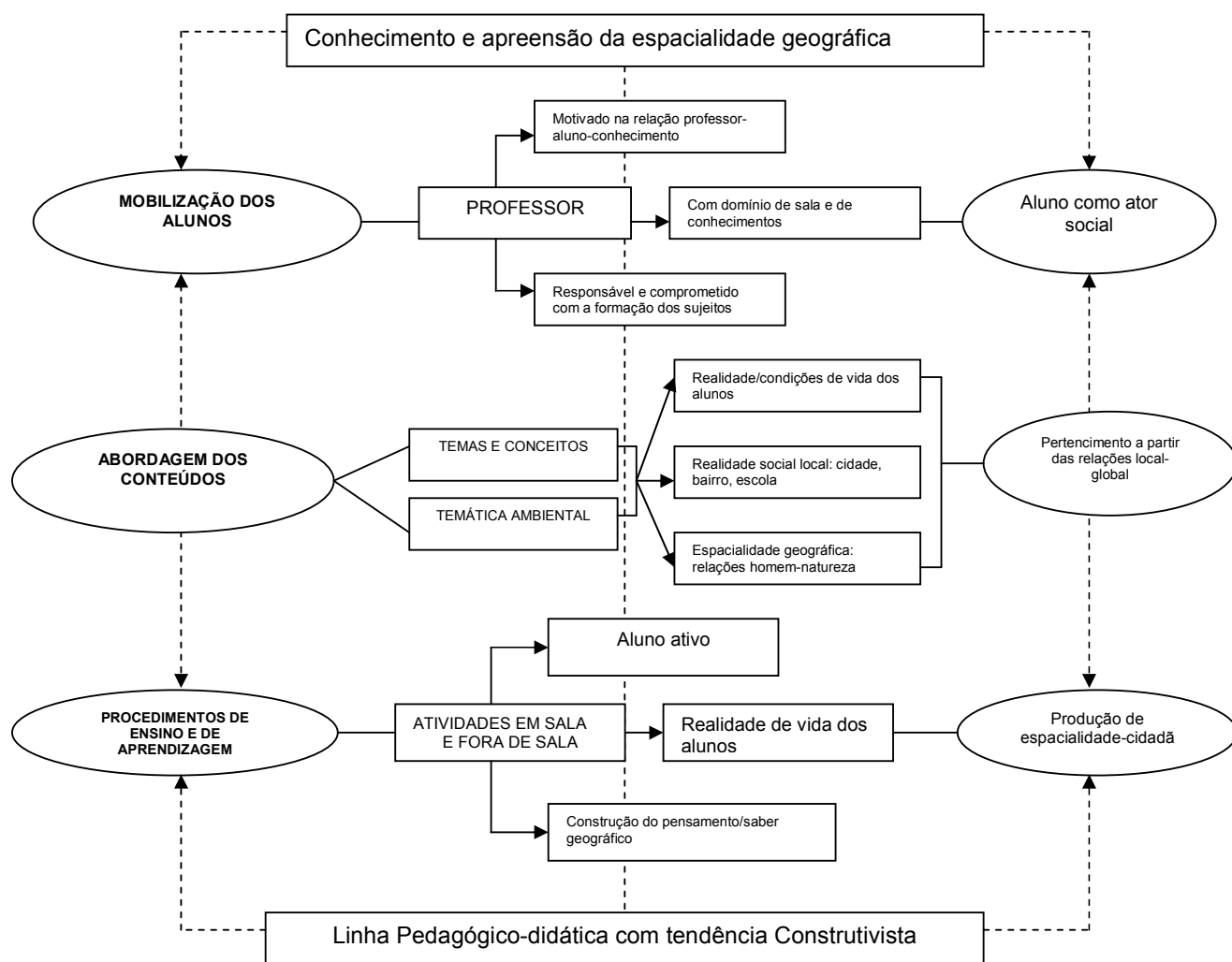


Figura 27 - Dimensão pedagógico-didática: mobilização, conteúdos e procedimentos  
Fonte: Do Autor.

O que se evidencia como aproximações a uma formação da consciência espacial-cidadã, no contexto desta discussão, é o foco nas relações entre procedimentos pedagógico-didáticos e a compreensão, pelos alunos, da espacialidade geográfica, em termos de um pertencimento espacial; assim como, o desenvolvimento de uma espacialidade-cidadã voltada às relações homem-natureza a partir da realidade de vida dos alunos e em conexão com a realidade-mundo. O aluno nesse âmbito, é concebido como ator social, capaz de apreender e compreender o espaço geográfico, na perspectiva de um olhar sobre e para a sua realidade de vida local e global.

d) Avaliação processual-diagnóstica sob o foco axiológico-comportamental: construção de atitudes e habilidades cognitiva

A avaliação<sup>83</sup> é uma etapa importante na dimensão pedagógico-didática das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia. Tal processo não se volta apenas a uma verificação do desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também ao desenvolvimento de atitudes e valores; avalia-se o sujeito em relação com o saber em construção, no contexto da *práxis* social da educação. Nesse sentido, a avaliação é um indicador da qualidade do trabalho docente, possibilitando repensar pontos que precisam ser revistos e potencializados na relação do ensino com a aprendizagem; como expressão de juízos e decisões dos professores, na dinâmica da instituição escolar, é um processo contínuo de construção do próprio currículo (SACRISTÁN, 2000).

As evidências encontradas na fala do professor, acerca da avaliação, estão associadas a alguns aspectos característicos: uma avaliação processual e diagnóstica – em sentido de acompanhamento dos alunos quanto ao aprendizado escolar, no seu desenvolvimento pessoal e social; avaliação voltada para a percepção e verificação de atitudes desenvolvidas pelos alunos; avaliação a partir de alguns instrumentos, com ausência de critérios relativos à construção do conhecimento e ao saber geográfico pelos alunos. Tais características avaliativas aparecem no seguinte recorte da narrativa do docente:

Assim, vai ter aluno que não vai conseguir, especificamente naquele tema, aquele conhecimento mínimo necessário. Você tem que, de alguma forma, resgatar isso num outro momento, você não vai abandonar. Como as coisas não são fragmentadas, você tenta resgatar novamente num outro tema aquele conhecimento que ele precisaria ter no primeiro, ele pode até esquecer alguma questão conceitual relacionado aquele tema, mas em nível de atitude, em nível de conhecimento geral, do entendimento do macro ele vai ter que ter. Ver até onde ele foi, ver se ele conseguiu ir além daquilo que se esperava dele Tanto que a gente, até mesmo em fechamento de avaliação, não olha só as respostas que estão na prova ou no que a gente

---

<sup>83</sup> No contexto desta análise, não é intenção fazer uma discussão acerca das modalidades de avaliação, ou ainda, das tipologias de instrumentos em sentido de agrupá-los e classificá-los segundo uma dada concepção de avaliação. Autores como Kenski (1991), Hadji (2001), Luckesi (1995), Depresbiteris (2004), entre outros pesquisadores têm-se dedicado a essa discussão. As evidências levantadas serão discutidas nas relações com o objeto de estudo da tese – a formação da consciência espacial-cidadã nas práticas de ensino e aprendizagem de Geografia.

pede, mas acima de tudo, tu avalia a atitude do aluno, tu tenta percebê-lo como era no início daquele módulo, daquele ano, ou como ele é agora - as atitudes. Uma das primeiras provas que eu faço, eu não lembro agora, mas principalmente na 6ª série, eu peço para eles apresentarem, por exemplo, quais são os problemas ambientais que eles tem na rua deles: o esgoto que não está tratado, o esgoto que não tem tubulação, a questão de derrubada de matas, os caminhões que passam aqui com o escapamento totalmente sem filtro, então isso é trabalhado sim. A poluição da lagoa, inclusive, eu tenho algumas situações com fotos, a questão do manguezal de Itajuba.

Esse depoimento expressa uma avaliação flexível, além da formalidade de provas bimestrais. O professor retoma o que afirma fazer com os alunos, para resgatar conhecimentos, seja por meio de recuperações paralelas, ou quando trabalha outros conteúdos associados ao que havia ficado como lacuna na aprendizagem; caracteriza-se ainda pela forma de verificar os estágios do aluno desde o início do processo e como chega ao final, buscando perceber os avanços na aprendizagem de conteúdos e no desenvolvimento de atitudes.

A dimensão processual nesse contexto não se dissocia da dimensão diagnóstica, uma vez que esta é parte essencial para se identificar os estágios na aprendizagem dos alunos (DEPRESBITERIS, 2004), nas construções conceituais de apropriação e compreensão da espacialidade geográfica. No entanto, tal processo avaliativo, no desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação a espacialidade geográfica, fica distanciado da proposta que o professor apresenta em seu discurso.

Os procedimentos avaliativos são relacionados pelo docente, como a prova, relatórios de filmes e de saídas a campo, as atividades em aula pelo livro e outros meios – mapas ou maquetes etc. – aos objetivos a alcançar, como segue:

Ver o que eles conseguiram assimilar ou não; medir conhecimento; apropriação de algum conteúdo; medir aqueles conhecimentos básicos que ele tem que ter; alguns vocabulários da Geografia – aquele negócio do conceitual; o espaço geográfico, fazer uma prova para ver; o posicionamento deles e as dúvidas que eles vão trazer; o aluno tem tentado fazer relatórios; o assunto em si; os conteúdos.

Essa perspectiva se mostra deficitária, pela ausência de critérios claros em relação ao que se pretende verificar, em sentido diagnóstico e como juízo de valor em relação à aprendizagem dos alunos. Por exemplo, em relação ao que o professor entende como apropriação de algum conteúdo ou ainda na idéia de medir conhecimentos básicos etc., a avaliação está pautada em indicadores genéricos. Que conteúdo? Como se verifica essa apropriação? Ou ainda, em relação aos posicionamentos e dúvidas dos alunos, como avaliar uma dúvida, um

posicionamento? Nesse contexto, há uma ausência de indicadores quanto à avaliação do entendimento de espacialidade pelos alunos – apropriação dos conhecimentos geográficos em sentido de saber se o aluno vem construindo uma estrutura teórico-conceitual consistente em sua aprendizagem. Quando o docente trata de conhecimentos, conceitos, vocabulário, o que estaria pretendendo avaliar e em que sentido? Nessa direção, como sustenta Depresbiteris (2004), é importante que os alunos saibam os critérios pelos quais serão avaliados, ou ainda, como destaca a autora a respeito dos critérios avaliativos:

[...] o aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; que seus resultados são estudados juntamente com o professor; que seu desempenho é avaliado considerando-se seus progressos e dificuldades, em função do seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades (idem, p. 17).

Nessa concepção de avaliação processual e diagnóstica, o professor indica fazer também uma avaliação paralela. Nesse enfoque constata-se indicadores do que pretenderia avaliar no âmbito cognitivo; é avaliação da reprodução de conteúdo, não de apropriação, apreensão ou compreensão, como algo que o aluno toma para si, como segue na referência à prova, como instrumento de avaliação:

Se eu tivesse agora eu ia te mostrar, a mesma prova que eu fiz na 6ª.- 03 eu fiz na 6ª.- 02; ambas foram mal na prova: peguei a prova, pessoal, colem a prova, façam a correção, vamos começar de novo. O que vocês não entenderam? O que são migrações? O que são migrações externas? O que são migrações internas? O que é uma migração intra-regional? Legal, entendido? Entendido. O que é avanço da fronteira agrícola? Ampliação da fronteira agrícola? Entenderam? Legal. Próxima aula, prova de recuperação.

O que se percebe nesse recorte, é uma avaliação mnemônica, onde a prova desempenha o papel reprodutivista, não uma avaliação que ajude o aluno a entender o mundo, a compreender sua realidade de vida. Por que avaliar o entendimento de migrações externas pelos alunos? É nesse contexto que se coloca a ausência de critérios, de indicadores de uma avaliação que sustente um processo de educação libertária, como propõe Freire (2005a): uma avaliação concebida como emancipadora. De acordo com Depresbiteris (2004, p. 23-24):

Na perspectiva da transmissão de conteúdos a avaliação busca analisar os conteúdos assimilados pelos alunos. Já na perspectiva da construção do conhecimento, ela está voltada para o desenvolvimento de raciocínios, que são processos para chegarmos a determinadas conclusões. A avaliação nesta perspectiva busca identificar quais são esses processos e como eles estão se desenvolvendo.



A avaliação, mais do que medir, serve para indicar o nível de raciocínio dos sujeitos-alunos e sua capacidade, sua potencialidade cognitiva de elaboração, de análise, de síntese, a sua produção sistemática de um pensamento espacial: é o que se busca atingir, em Geografia. No entanto, as questões de uma das provas aplicadas pelo professor, mostram a característica, mais uma vez, reprodutivista do processo, como segue no recorte de um dos momentos de observação na 7ª. série 03 – 23 alunos: “Questões da prova: 01) O que é FMI? 2) O que significa a sigla BIRD? 3) Qual a função do FMI? 4) Qual a função do BIRD? 5) O que é Geografia?” Em dado momento da entrevista, o docente assim se posicionou:

Há um tempo atrás quando fiz meu segundo grau a Geografia era a decoreba, você precisa saber quais eram os países, quais eram as capitais, quais eram as principais cidades, quem eram os presidentes, coisas desse tipo. Hoje em dia eu percebo isso como algo inútil porque você tem Internet, você tem televisão, você tem os meios de comunicação de modo geral que trazem isso e sem aquela obrigatoriedade porque na realidade tu vais precisar muito pouco disso aí.

O recorte da narrativa docente em conexão com as questões da prova mostram a contradição, o conflito pedagógico-didático vivenciado pelo docente na avaliação, mas também na forma de conceber, com ela, a educação geográfica. Ainda que em muitos momentos tenha mostrado aspectos muito positivos e atuais, o pensamento do professor, em relação à educação geográfica, é de orientação mnemônica, refletindo-se na avaliação. Um outro recorte, dos registros da observação, mostra tal prática quando o professor faz um exercício com mapa, com alunos da 6ª. série 03 – 24 alunos:

O mapa do Brasil é colocado no quadro. Professor pergunta qual região é mais afastada do Sul do Brasil; para outro aluno pede um Estado do Norte, para outro, do Sudeste. Uma aluna vai ao mapa para mostrar os Estados do Sudeste, outro vai ao mapa para dar o nome das unidades federativas.

Se na época em que o docente fez ensino médio isso era a norma didática, tal ação, na atualidade é reprodução, e diga-se, reprodução da Geografia ensinada na década de 1930, tão questionada por Lacoste (2006) e tantos outros geógrafos – também brasileiros, como Cavalcanti (2000; 2002; 2006), Pontuschka (2005), Vesentini (2005), Moreira (2006), Callai (2001), entre outros.

Em uma prova ou a partir de outros instrumentos de avaliação, podem-se elaborar questionamentos ou exercícios nos quais os alunos possam pensar, como afirmava o professor, em recorte já apresentado ao longo desta análise: o espaço, a realidade, o mundo de forma relacional, estabelecendo conexões entre as escalas de análise geográfica e a realidade de vida do sujeito; assim, foram encontradas duas questões de uma prova aplicada à 6ª. série: "QUESTÃO 06: de acordo com o que trabalhamos em sala, qual a sua opinião sobre desmatar parte da floresta Amazônica para a extração de petróleo? QUESTÃO 07: escreva algumas atitudes que você poderia tomar buscando contribuir para um mundo melhor." Essas questões mostram possibilidades para se avançar de uma geografia mnemônica a uma educação geográfica construtora de sentidos. Para tanto, seria fundamental a clareza de critérios indicadores de conceitos e princípios da lógica geográfica na qual os alunos teriam base para desenvolver seu pensamento nas questões solicitadas.

Como destaca o docente, a prova não dá o diagnóstico da construção do sujeito em sua totalidade, apenas ajuda a medir o conhecimento; não dá o conhecimento do sujeito se fazendo, construindo-se enquanto pessoa no processo educativo: para tanto, em sua forma de conceber a avaliação, o professor procura ainda, avaliar atitudes e comportamentos a partir de critérios, como a participação e considerando os registros dos alunos nos cadernos ou na sua forma de ser e estar no ambiente escolar, envolvendo-se nas atividades.

Para tal momento da avaliação, os critérios aparecem mais claros, na verificação de atitudes e comportamentos:

[...] na responsabilidade com os exercícios; no sentar na carteira; no olhar quando o aluno está distante e quando o aluno está acompanhando; se riscava a carteira, e não risca mais; se tem uma interação maior com o grupo; sabe usar as palavras básicas como por favor, dá licença; qual é a postura dele em relação à disciplina; vai percebendo o respeito maior pelo outro, o respeito maior consigo mesmo; eu percebo na letra quando o aluno está bem, quando ele está tenso, quando ele está concentrado, quando ele quer terminar por terminar; observando qual a evolução dele; tu percebes pelo caderno se o aluno está compenetrado, se ele não está, está interessado, se ele não está.

Detecta-se uma perspectiva de avaliação voltada a uma formação valorativa dos sujeitos-alunos – a responsabilidade, o respeito por si e pelos outros, a forma de agir em relação ao ambiente, aos momentos e movimentos da aula, o interesse próprio pelo estudo etc.

Nesse contexto, encontra-se indícios importantes de que, na educação geográfica, há que se preocupar com os valores, com o saber-agir do aluno, com a sua forma de estar nos ambientes de vida, em específico, na escola. Para tanto, é fundamental que valores como respeito, justiça, responsabilidade – a própria cidadania enquanto valor, como destacamos a partir de Carneiro (2007), Machado (2000), Martinelli (1996), Sacristán (2001), Mariotti (2000) sejam basilares desse processo. Os valores geram critérios do processo avaliativo, ainda mais que não se avalia apenas a cognição, mas também são construídos juízos de valor em relação a quem se é, a como se constitui cada sujeito, em sua relação social (KENSKI, 1991). Essa perspectiva de avaliação contribui para se pensar uma educação geográfica que desenvolva um trabalho com a espacialidade na perspectiva cidadã, considerando em seu contexto os valores humanos. Não se pode pensar o espaço sem pensar o homem fazendo-se nele, construindo-se nas relações com o mundo (FREIRE, 2005a; SANTOS, 2003; 2006; 2007). De fato, nem sempre as formas e instrumentos avaliativos dão conta dessa dimensão formativa.

No entanto, cabe destacar que se pode pensar em formas de avaliar os alunos quanto à espacialidade geográfica, para que estes possam posicionar-se e mostrar como pensam em agir, ou como agem; mostrar que comportamentos ou atitudes teriam, em determinados contextos e frente a determinadas situações problemáticas, postas para uma análise da espacialidade; enfim, há que se pensar em instrumentos de avaliação em que não estejam separadas cognição e ação. Se por meio de instrumentos – a prova, atividades com mapas, relatórios etc. – mede-se o conhecimento, pode-se e deve-se pensá-los de forma que mostrem as relações entre ser e agir no desenvolvimento dos alunos.

A fragmentação avaliativa, na proposta do professor, entre cognição e ação – atitudes e comportamentos – coloca a avaliação numa perspectiva que não potencializa o seu trabalho educativo, ainda mais que ele afirma avaliar atitudes somente no final do bimestre. Se a avaliação é processual e diagnóstica, como deixar para o final de bimestre a avaliação de atitudes? Fragmenta-se o sujeito, separando a avaliação em um momento cognitivo e em um momento atitudinal. O recorte da narrativa do docente explicita essa fragmentação identificada na avaliação:

Então eu vou observar: sabe fazer um relatório, sabe; vou dar uma nota de habilidade, o tema está de acordo, você trabalhou o que a gente observou, qual é o teu posicionamento sobre isso em nível de conhecimento e a

atitude no final de bimestre. A própria habilidade de atitude é no final do bimestre, então eu vejo se ele entendeu, se ele sabe fazer e qual é a postura dele em relação à disciplina, mas mesmo assim eu sei que eu falho, porque qualquer forma de avaliar vai ter falhas.

A avaliação de atitudes, em sentido de auto-avaliação, aparece caracterizada sob alguns indicadores, na observação: livro encapado, participação nas aulas, presença, não mascar chicletes, vir de uniforme. São critérios que indicam uma avaliação de formalidades, não estando voltados à avaliação das atitudes em relação ao meio, à espacialidade de vida, à interação dos sujeitos com o espaço geográfico, como mostra o posicionamento dos alunos no quadro organizado a partir das observações na 8ª. série 02.

Aluno	nota	Justificativa
Gislaine	9.0	Vem de uniforme, faz as tarefas... (entra outra professora na sala com alunos do terceiro para fazer um convite aos alunos – jogo de futebol. Professora sai e diz que vai voltar amanhã para dar uma provinha espetacular – prova soa como ameaça para a turma).
Melaine	9.0	LD encapado, vem de uniforme.
Sidneia	8.0	Se acha uma aluna excelente, pelo menos nessa aula.
Tuane	8.0	Perde 2.0 porque não encapou o LD e não soube aproveitar a oportunidade para fazer o trabalho.
Bruna	8.0	Faz as atividades, o LD está encapado, vem de uniforme e não masca chicletes.
Gisele	5.0	Não quer justificar.
Maiara	8.0	Faz as tarefas, o LD encapado, vem de uniforme.
Patrícia	7.0	Não fez o trabalho, apesar de ter colaborado...
Angélica	9.0	Faz as tarefas, o caderno está em dia, não masca chicletes, o LD está encapado, presta atenção, participa. (professor pergunta o que falta para se dar um 10,0. Aluna diz que precisa prestar mais atenção).
Izabela	5.0	Não quer justificar.
Elian	8.0	Vem uniformizado, LD encapado, caderno em dia, não falta.
Sara	9.0	Caderno em dia, LD encapado, presta atenção, faz as atividades, vem de uniforme.
Bruna	1.0	Primeira aula nessa turma e na escola.
Lucas	8.0	Não apresentou o último trabalho.
Adir	7.0	Está conversando demais, vem sem uniforme, não apresentou o trabalho.
Dianara	9.0	LD encapado, presta atenção, vem de uniforme, etc.
Raquel	8.0	Caderno em dia, apresentou o trabalho e vem de uniforme.
Jaqueline	9.0	Caderno encapado, quando consegue ajuda as responder perguntas, o caderno está em dia, vem de uniforme.
Raquel	8.0	Fez o trabalho mas não apresentou, o LD não está encapado.
Ianara	10.0	Participa, presta atenção, vem de uniforme, respeita o professor.
Luiz Cláudio	7.0	Não justificou, de quatro atividades, não fez duas. (comentário do professor).
Roni	8.0	Vem de uniforme, LD encapado, caderno em dia.
Jadina	8.0	Faz as atividades, vem de uniforme, apresentou o trabalho, não conversa muito.
Beatriz	6.0	Não quer justificar.
Jackson	9.0	Tem caderno em dia, não falta, presta atenção, dialoga bastante, não dá 10.0 porque o livro não está encapado.

Maria Julia	7.0	Caderno em dia, vem de uniforme.
Gisele	7.0	LD não está encapado, falta bastante na aula, caderno em dia e presta atenção.

Quadro 14 - Registro do processo de auto-avaliação das atitudes pelos alunos

Fonte: Do Autor.

Tais comentários auto-avaliativos dos alunos indicam uma avaliação meramente formalista, não representando, em sentido de ensino e de aprendizagem, uma avaliação no campo da Geografia. No mínimo, uma oitava série deveria estar tratando de se auto-avaliar em relação às proposições que fez ao longo dos estudos, as análises realizadas ou não de problemáticas socioambientais, dos conceitos e temas que aprendeu ou não, do que pensa sobre a espacialidade geográfica a partir das aulas etc. Não se nega a avaliação de aspectos formais, é uma escolha; mas é deficiente, em sentido de contribuir à percepção de si em relação ao espaço, ao mundo; em relação a como se auto-visualiza e objetiva a colocar-se como agente de transformação no mundo. Avaliar atitudes ao final de um processo estendido no tempo e, ainda, centradas em formalismos, novamente esvazia a Geografia de seu papel. Como salienta Cavalcanti (2002, p. 40):

*Os conteúdos atitudinais e valorativos* referem-se à formação de valores, atitudes e convicções, que perpassam os conteúdos referentes a conceitos, fatos, e informações. Trata-se daqueles conteúdos que auxiliam o aluno a agir no espaço, a influir na sua produção de acordo com determinados valores e convicções, como, por exemplo, a atitude de participação ativa na construção e produção da moradia, co-responsabilidade com a gestão dos territórios, valorização da vida no espaço, respeito ao direito das pessoas pelo deslocamento no espaço.

Tais problemas constatados na avaliação, em sentido de se estabelecer uma relação entre atitudes e espacialidade geográfica, estão vinculados à avaliação no Projeto Político Pedagógico da escola, no qual os critérios indicadores remetem a evidências verificadas na fala e nas observações de aulas do professor, como segue:

Sabemos que a avaliação se dá de forma contínua e processual, sendo assim, destacamos tais critérios: organização no relatório, desenvolvimento, participação nas atividades, apresentação dos trabalhos, participação dos debates/atividades, participação e assiduidade nas aulas (PPP, 2007, p. 104).

Essa forma de conceber a avaliação, no mínimo, mostra-se confusa e genérica, sem diferenciar critérios de atividades e instrumentos. Em outro momento, o documento assim se expressa:

[...] a avaliação deve permear todas as atividades da sala, principalmente na relação com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados neste espaço. Portanto, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento (idem).

Nesse sentido, pode-se perceber que há uma lacuna entre o que se concebe – tratamento dos conhecimentos, mediação, construção de conhecimentos –, com os critérios apontados anteriormente. Qual a proposta de Geografia na proposta da escola? A questão se refaz frente ao constatado. Ao tratar das relações entre o ato de avaliar e o projeto educativo da escola, Kenski (1991, p.137) assim se posiciona:

Se a opção do professor for por uma educação que possibilite aos alunos o acesso a instrumentos que vão auxiliar na transformação da sociedade os seus objetivos devem enunciar claramente essas proposições. Deve ficar evidente o que vai ser essencial para a aprendizagem daquele grupo de alunos, os conteúdos que serão relevantes, as habilidades e atitudes que irão contribuir, no âmbito de sua disciplina, com a formação de um indivíduo consciente, crítico e capaz de orientar o seu próprio aprendizado.

Tal forma de se ver a avaliação, como propõe Kenski, em sentido de pensar conteúdos, habilidades e atitudes na formação de um aluno crítico, pode estar associada ao entendimento de espacialidade geográfica pelos alunos. Assim, nesse rumo, encontram-se alguns indicadores nos planos de ensino do professor, que não estão presentes em sua fala e, da mesma forma, no que fora observado ao longo das aulas. Em seu planejamento de 2008, o professor indica habilidades relacionadas à espacialidade como: “saber localizar o território brasileiro; descrever as características das regiões, localizar e descrever problemas sociais e ambientais; estabelecer relações sociais, políticas, econômicas e culturais nas diferentes realidades; comparar aspectos físicos, econômicos e humanos”. Estas habilidades podem, no contexto de uma avaliação diagnóstica e processual, servir como indicadores do que se avalia em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes ou, ainda, o que se avalia em sentido de se verificar o desenvolvimento dos alunos como sujeitos, que podem construir espacialidades.

Há indicadores de uma avaliação, no conjunto da fala e das práticas do professor, que remetem a preocupações com a formação de um sujeito em sua totalidade, considerando-se nesse contexto, as preocupações do docente em sentido de que os alunos tenham um “conhecimento para prosseguir nos estudos, encaminhar-se na vida”; uma “preocupação com os relacionamentos sociais” dos mesmos; com suas condições de vida para que possam “participar, tomar decisões, ser cidadão”; para “descobrir-se como pessoa” etc.. São preocupações justificadas

nos dias de hoje, quando se quer uma educação-cidadã; no entanto, é fundamental buscar-se, nesse sentido, estabelecer as relações conhecimento-attitudes, de modo a não fragmentar a avaliação que se diz processual. Tal processo, evidenciado na fala do professor e nos momentos de observação da sua atuação, está representado na figura-síntese, a seguir:

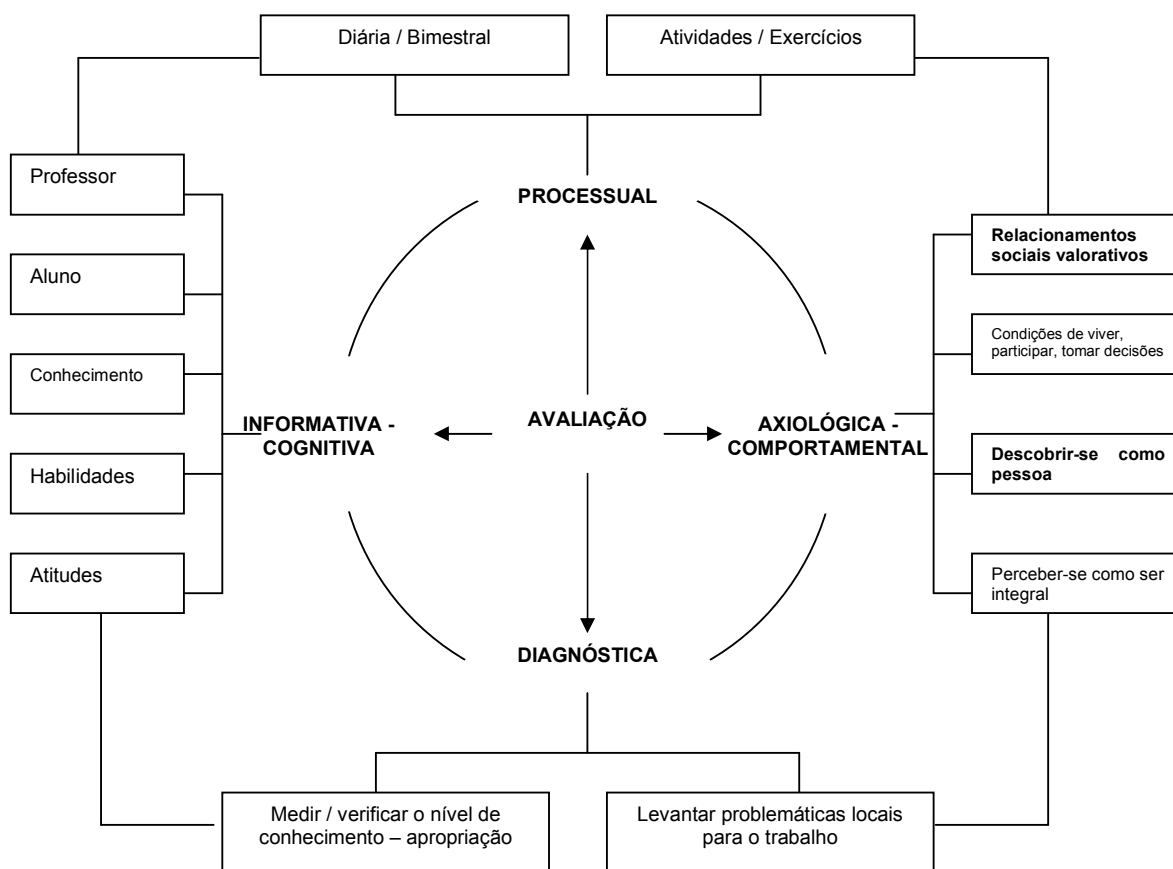


Figura 28 - Avaliação processual-diagnóstica sob o foco axiológico-comportamental: construção de atitudes e habilidades cognitivas  
Fonte: Do Autor.

Há uma intencionalidade explícita, nos depoimentos do docente, pela formação de um sujeito-aluno ativo, capaz de tomar decisões, que possa perceber-se como pessoa se fazendo, construindo-se num mundo em constante transformação; e tal perspectiva coloca a formação escolar sob uma abordagem axiológica, em vista da formação de um sujeito-cidadão total. Para tanto, parte-se da premissa de que esse processo se dê no nível das interações professor-aluno-conhecimento, em vista do desenvolvimento de atitudes e habilidades, cognitivas e

práticas. Esse processo apresenta-se como uma possibilidade na educação geográfica, ainda que em parte; pois, como afirma o próprio professor, existem falhas e são estas que precisam ser pensadas no contexto do que se propõe como mudança, em educação.

#### 4.4 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AOS CONCEITOS E TEMAS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

“[...] nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo [...] também não é possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo”.

Paulo Freire

A análise do significado da Geografia na escola direcionou-se também a uma leitura crítico-reflexiva dos dados levantados com os alunos, sob a perspectiva dos significados atribuídos por eles à questão espacial, em termos de conhecimento, saberes e ações sobre seus espaços de vida. E nesse sentido, essa análise tem, como objetivo, desenvolver um contraponto com o que se constatou nos dados levantados com o docente.

Nos depoimentos dos alunos quanto ao entendimento de espaço geográfico e ações sobre o mesmo, pode-se identificar duas categorias: espaço relacionado a aspectos socioculturais, socioeconômicos, naturais e a dinâmicas espaciais em escala macro (país, região, continente e mundo) e micro (bairro, cidade, município); e ações-cidadãs voltadas a questões socioambientais e políticas.

- a) Espaço relacionado a aspectos socioculturais, socioeconômicos, naturais e a dinâmicas espaciais em escala macro (país, região, continente e mundo) e micro (bairro, cidade, município)

Os aspectos socioculturais do espaço são evidenciados, pelas três séries, especialmente em nível macro, pelos seguintes elementos: tradições representadas



pela arte, pelas roupas, pela alimentação, pela linguagem etc., expressando valores de identidade cultural dos países, como mostra o agrupamento das falas dos alunos:

Saber das culturas [...] Saber das tradições dos países [...] A arte. Melhorar a vida cultural do país [...] É saber sobre a população, transportes [...] Conhecer línguas [...] A roupa [...] As entidades, saber mais o que eles gostam, o que eles comem, o que eles fazem, como eles falam se espanhol, inglês [...] ficar sabendo o que eles plantam, que tipo de comida comem, a moeda, as culturas de lá.

Quanto aos aspectos socioeconômicos, os alunos de 6<sup>a</sup>. e 7<sup>a</sup>. séries destacaram o comércio, a agricultura, problemas com o mercado de trabalho a partir das relações emprego-desemprego, os meios de transporte e o desenvolvimento, tanto em nível macro como micro; de modo particular, a 6<sup>a</sup>. trouxe preocupações com a cidade de Barra Velha, principalmente com a questão do emprego. Já a 8<sup>a</sup>. série focou o mundo, a partir da lógica da globalização (assunto que estava sendo tratado na época da pesquisa) e suas influências no lugar de vida, como segue no depoimento:

Tem influenciado bastante. Porque tem a indústria de pesca e com a modernidade pode vir mais pescados, o pescado de melhor qualidade. No turismo trazendo melhor qualidade de transporte, melhores vias para Barra Velha. Pode melhorar o funcionamento da cidade em torno de dinheiro, dar mais empregos.

A dimensão natural do espaço foi caracterizada pelas 6<sup>a</sup>. e 7<sup>a</sup>. séries. A 6<sup>a</sup>., focando o ponto de vista estético das “belezas naturais”, em níveis macro e micro; e a 7<sup>a</sup>. série, elementos físicos, como relevo, rios, oceanos de modo geral.

As dinâmicas espaciais são indicadas mais pelas 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries. A 7<sup>a</sup>. enfocou dinâmicas morfológicas e humanas na transformação do espaço – as mudanças físicas, caracterizadas pelo tempo geológico; e as mudanças humanas, caracterizadas pela ação do homem no mundo. Há um posicionamento interessante, pelos alunos desta série, no sentido de que mundo e homem mudam juntos a partir das influências de um no outro. Esse aspecto, identificado na fala dos alunos, remete à idéia de estudo do espaço geográfico na lógica das relações homem-natureza, ou ainda, na perspectiva de se visualizar o mundo como resultado de um processo histórico. A seguir, um recorte da fala dos alunos da 7<sup>a</sup>. série:

Mais natureza, eles foram destruindo a natureza, construindo comércio. A evolução. A gente só falou que o Brasil era bem juntinho. O mundo era todo junto. Aquele negócio [...] placas tectônicas [...] O professor começou a falar do vulcão [...] a mulher olhou para trás e veio o vulcão e pegou ela [...] Como o professor disse, daqui a uns 20 anos tem que ser redesenhado o mapa mundi, daqui uns 20 anos porque as geleiras estão derretendo [...]

Igual aquele ditado: o mundo muda com o ser humano junto, é o ser humano que leva o mundo a mudança.

Já na 8ª. série, as dinâmicas espaciais aparecem novamente quanto à questão da globalização e sua influência no modo de vida dos alunos. Nessa direção, apresenta-se um recorte da narrativa dos alunos, dessa série:

Celular, computador, roupa, videogame, televisão, som, dvd, mp3. Tem uma infinidade de coisas que afeta e bastante. Eletrodomésticos também. Afeta assim, o computador porque a gente podia pesquisar em livros e tem preguiça, vai direto na Internet onde está tudo prontinho. Isso pode afetar o nosso desenvolvimento. Isso eu acho que até melhora um pouco porque a gente pode ler, não precisa ficar procurando tanto, demorando tanto. O acesso é mais fácil. A gente sempre quer arranjar um jeito de conseguir dinheiro para conseguir comprar. Por exemplo, tem mp3, mp4, mp5, mp6 e agora chegou o mp7. Então, quando lança o pessoal já quer ir lá arranjar dinheiro para comprar, tudo que lança de tecnologia na globalização a gente quer comprar. Porque num mundo globalizado a pessoa quase não tem vez. Então, teria que ter um emprego bom. Seria um cidadão consumidor. É agente acaba se tornando escravo da globalização. Escravo do consumo. Mesmo a gente não querendo a gente se torna escravo. Tudo que lança a gente quer.

Essa caracterização do espaço geográfico mostra que os alunos percebem que suas vidas são afetadas pela lógica globalizada do mundo atual a partir das tecnologias, do consumismo, do modismo, das facilidades que os tornam aptos consumidores ou ainda, um cidadão-consumidor – tal como destaca Santos (2007). Um cidadão, como afirmam os alunos, escravo da globalização, escravo do mercado, escravo da ditadura do consumo; uma estranha ditadura, como define Forrester (2001).

A partir dos dados, mediante as entrevistas e observação de aulas, pôde-se verificar que o estudo do espaço geográfico, tanto em nível macro quanto micro, expressa uma prática escolar mais informativa de características geográficas e indicadora de problemas, do que um trabalho cognitivo possibilitador de um saber-pensar o espaço em suas relações, ou seja, raciocinar sobre as diferentes escalas de análise geográfica, em suas interconexões e problemáticas.

Nas aulas, falava-se da natureza, da cultura e das questões socioeconômicas em sentido de desenvolvimento e subdesenvolvimento etc., mas não se abordava, espacialmente, o sentido crítico desses conteúdos – o que são ou como funcionam, por referência a ideologias de sustentação. Portanto, falava-se de conteúdos geográficos praticamente vazios de concretudes espaciais, no sentido de objetos, técnicas, ações e intenções (SANTOS, 2006).

Essa perspectiva de entendimento de espaço pode ser exemplificada por um registro em aula de 8ª. série, quando professor e alunos tratavam sobre o espaço globalizado; o professor fazia um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e posteriormente apresentava sua concepção de mundo globalizado, sem um direcionamento teórico-metodológico das temáticas que os alunos associavam à idéia de globalização, como segue no recorte:

8ª série 02 – 27 alunos

Chamada. Professor pergunta aos alunos: Como foi o fim de semana? Professor diz que vão falar sobre globalização. Uma aluna faz festa. LD p. 38. título: Globalização; organizações mundiais. Professor pergunta: o que entendem por globalização? Alunos respondem:

- Tecnologia;
- Desenvolvimento;
- Expansão;
- Organização;
- Mudanças;
- Exploração;
- Conflito;
- Comércio;
- Estudo;
- Economia;
- Crescimento econômico;
- Crescimento populacional;
- Empresas transnacionais;

Uma aluna disse: “palavras fortes”. Alunos atentos à fala do professor. Aluno pergunta: professor, crescimento territorial tem a ver com globalização? Professor fala que em termos de expansão não, mas em nível de influência sim. Professor escreveu no quadro que globalização é: a interdependência dos países do mundo. Alunos tentam explicar o que entendem por interdependência em relação aos países – eles dependem uns dos outros – são as respostas. Professor fala sobre a preocupação com as bolsas de valores. A influência delas nos vários lugares do mundo. Professor levanta um problema: você tem muito dinheiro, em momento de crise vai colocar no banco? Fala sobre investidores no mundo. Professor vai explicitando a idéia de globalização a partir da análise financeira – o movimento das bolsas de valores no mundo. Trata de uma interdependência econômica. Busca estabelecer relações entre países da América Latina com a América do Norte e Europa. Para isso, vai usando os termos levantados com os alunos. Aluna pergunta se foi isso que o Collor fez - quebra da bolsa. Professor fala do confisco. Aluno pergunta o por quê do confisco. Iniciam a leitura do texto. Professor diz que há muito para discutir nesse conteúdo. Aluna diz que tem quatorze tópicos no quadro. Professor diz que teriam que ocupar 14 aulas. Professor fala das influências no mundo do trabalho. Exemplifica com trabalhos feitos virtualmente. Termina a aula.

Ainda que, durante a exposição do conteúdo, o professor tenha citado alguns termos levantados pelos alunos, com algumas perguntas sobre problemas, a aula ficou no nível mais de levantamento informativo. Não se evidenciou uma sistematização, uma correlação entre o que se apresentava em aula e o que se pretendia fazer ao longo do processo de discussão dessa temática. Não houve um

direcionamento para que os alunos compreendessem a lógica globalizante, sob o ponto de vista ideológico e de questões de cidadania, como a do cidadão consumidor – aspecto importante em relação à consciência espacial-cidadã.

A modelagem do cidadão-consumidor é próprio da democracia liberal, onde quem determina como e quando se deve agir é o ator estrangeiro (TOURAINE, 1998). Assim, as mídias, as empresas globais, as modas e marcas etc., dizem como deve ser a ação e a forma de ser de cada sujeito. A referência dos alunos à globalização é a indicação do quanto essa cultura adentra os espaços escolares e influencia não só a forma de ser da escola, como o que se aprende nela (SACRISTÁN, 2002); tal perspectiva de mundo, se não entendida e desvelada no espaço escolar, por professores e alunos – na sua essência, nas suas raízes ideológicas –, condiciona mentalidades impotentes, incapazes de questionar o próprio ato do consumo.

É fundamental que tal viés contemporâneo seja compreendido, pelos alunos, também enquanto lógica reguladora da vida e produtora do espaço geográfico; segundo Santos (2003; 2007), essa economia mundializada, no contexto da democracia neoliberal, sustentada pelo economicismo, gera um cidadão-consumidor com direitos restritos – vivendo refém do mercado, gozando apenas quando pode, do direito de consumir, além de eliminar, nas bases, o sentido do ator social (TOURAINE, 1998). Tal façanha da lógica capitalista precisa ser interpretada, na escola pela educação geográfica, por meio de lógicas de um raciocínio teoricamente estruturado; por isso, os conceitos de análise da espacialidade geográfica são fundamentais, desde que tratados em conjunto, a partir de suas singularidades.

A indicação de quatorze aulas, para dar conta do tema da globalização, exigiria, também, a indicação de um direcionamento para tal tratamento, em sentido de se pensar as relações entre o que os alunos levantaram e as influências em suas vidas, buscando-se as causas, os porquês, as relações entre vida e idéia de mundo globalizado; isso seria problematizar a globalização ou, como afirma Freire (2008), entender as razões dos fatos.

Em outra aula, se acompanhou mais um momento de muita discussão, mas ainda evidenciando uma fragilidade na prática do docente, em sentido de fazer com que os alunos pudessem, de fato, ler o mundo, codificando e decodificando-o. Na seqüência, outro recorte da observação, no sentido explicitado:

8ª série 02 – 25 alunos.

Chamada.

Professor relembra que estavam falando de globalização. Um dos alunos diz: muitas coisas. Professor olhou para um desenho no quadro – desenho de um casal e disse: olha esses estão querendo globalizar, viver interdependentes. Diz que se os bonecos desenhados estão se casando, a globalização se efetivou. No quadro: Globalização – é a interdependência dos países do mundo. Usa o exemplo dos bonecos para comparar com a união entre países nesse processo. Afirma que alguns países terão perda, outros ganhos. Fala de uma reciprocidade entre países. Afirma que a globalização é só para alguns. Os alunos estão atentos às explicações do professor que vai trazendo informações – relação Brasil e Paraguai, presidentes dos países membros do MERCOSUL. Diz que globalização acima de tudo deveria ser respeito à diversidade, ao outro, as diferenças políticas. Perguntou qual a crise que está sendo anunciada nos jornais. Aluna diz: crise dos alimentos no mundo. Que mundo? Pergunta o professor. O europeu? Quem está comendo mais? China? Japão? Índia? Brasil? Será que essa crise é decorrente da exportação de petróleo? Será que não é para que os países periféricos desenvolvam melhor sua potencialidade agrícola? Diz que a ONU está preocupada, mas quem faz a ONU? Quem tem direito a voto nela? Que organização é essa? Que interesses? Professor fala: Gente, com a globalização a gente pode viajar para qualquer lado. Aluna responde a pergunta do professor. O que é globalização? Resposta que está no quadro. Professor pergunta: a globalização tecnológica gera o quê? Que consequências? Aluno diz: desemprego. O professor continua falando, dando exemplos. Os alunos ouvindo. Professor fala das oportunidades, dos sonhos, do mercado de trabalho. O número de vagas e a relação com o trabalho, a influência da tecnologia. Para isso, é importante saber, ter conhecimento. Fala das exigências do mercado de trabalho. Diz que em relação a isso a globalização é importante para os profissionais são reconhecidos não só localmente, mas também regional, globalmente. Pergunta: o que são empresas transnacionais? Cultura e sociedade de consumo? A globalização afeta a cultura das pessoas? Aluna: cultura dos índios por exemplo, ele tem o espaço deles lá e vem a indústria e diminuem o espaço deles. Professor: alguém já comeu no McDonalds? De onde vem? Coca Cola? Todos levantam as mãos. Fala que isso é tipicamente americano. *Habibs* – o nome já diz de onde vem. Aluno fala sobre os *fast foods*. Professor comenta: quem já vestiu calça Jeans? Todos riem. Vem da América do Norte pelos Cowboys. Fala da comida – chinesa, mexicana, norte-americana e diz da influência disso pelos filmes, pela produção de películas. Diz que a propaganda é o que mais investe nesses produtos na mente da população. Diz que esse processo pode formar uma geração que pense o que o mercado quer que seja pensado. Aluno fala da propaganda do TANG. Globalização e meio ambiente vai ser explicado após a leitura do texto no livro didático. Fim da aula.

A dinâmica didática identificada nas aulas e, de certa forma, limitadora da prática do professor, é um modelo de aula na seqüência: momento expositivo (Me.) seguido de exemplificações (Ex.), questionamentos (Q.), diálogos professor-alunos (Dpa.) e leituras no livro didático (LD) – Me.↔Ex.↔Q. Dpa.↔LD .

Esse processo, ainda que importante, marca um modelo de aula centrado na fala do professor e com a participação dos alunos em alguns momentos, fazendo perguntas ou levantando hipóteses sobre conhecimentos prévios, mas que não são aprofundados de acordo com o que se discute, faltando ações potencializadoras dos alunos na construção do saber geográfico – com produção de conhecimento, explicitação e apreensão da espacialidade geográfica.

As aulas acompanhadas traziam um levantamento de muitas temáticas e

problemas, mas estes não eram tratados de forma sistemática e que ajudasse o aluno a superar o saber da experiência (FREIRE, 2006; 2008; KIMURA, 2008). Ocorria um diálogo marcado pela troca de saberes: o do professor, o do livro didático e o do aluno, no plano do senso comum, que,

[...] nutre-se de verdades estereotipadas, de preconceitos, [...] não conhece [...] adequadamente a realidade, não a compreende em seu movimento real interno, pois detém-se nas aparências, nos contatos imediatos, nas representações abstratas, como se cada problema dessa realidade fosse único [...] independentemente do todo da sociedade [...] (CARTOLANO, 1985, p. 88).

Em vários momentos das entrevistas, os alunos foram questionados a respeito do que estudavam, conheciam e apreendiam sobre o lugar, a cidade, o bairro, o município, nas aulas de Geografia; no entanto, as respostas foram, em sua maioria, em sentido de um não-saber, um não-pensar o espaço geográfico local. Outro recorte das falas, nesse sentido:

Não necessariamente da cidade, mais dos países. A região sul sim, mas a gente não fala necessariamente sobre Barra Velha. Mas a gente fala da região toda, dá um resumo das culturas da região sul, e de todas as cidades, Rio de Janeiro, São Paulo. A gente não fala muito de Barra Velha. Nós até falamos uma vez de Barra Velha. Então, a gente fala, mas não é sempre assim. Quando nós começamos o primeiro dia de aula, foi o primeiro dia que o professor veio falar de nós e aí depois já começamos a falar dos países, as riquezas, as empresas dos países, essas coisas. De Barra Velha não fala nada. Mas não vai falar mesmo. Mas da região sul fala, mas não fala nada. Por exemplo, ontem a gente tava trabalhando assim sobre o estatuto do idoso assim, também é um motivo pra gente poder pensar como a nossa cidade ta em relação a isso.

Não se constata, na voz dos alunos, um indicador de que ao longo das aulas fosse encaminhado um trabalho em torno da sua realidade de vida, do seu contexto imediato por relação a outros contextos, outras escalas de análise geográfica. O que se apresenta é um não-saber<sup>84</sup> sobre o lugar onde se habita. Como afirmam os alunos, se estuda o país, a região, outras cidades, outras culturas, mas o local não é elemento na análise da espacialidade.

A consciência, enquanto conhecimento e leitura de mundo (FREIRE, 2005b), nasce da ação do sujeito em seu lugar de vida, em seu mundo cotidiano, em sua realidade imediata. Nesse sentido, o que se constatou, pelo que falaram os alunos, é um distanciamento entre o agir consciente no mundo real, em que se vive, e o

<sup>84</sup> Esse não-saber remete à ausência de sentido que deveria ser dado ao lugar, nas aulas de Geografia, a partir dos conceitos ou categorias de análise geográfica ou ainda, em relação aos conhecimentos geográficos que os alunos poderiam produzir a partir da leitura do seu lugar.

conhecimento da ação nesse mundo, enquanto consciência referenciada, a partir da realidade local, como abertura às dimensões da espacialidade, pela qual se lê, interpreta e compreende o mundo. A consciência de mundo se constrói a partir da consciência do mundo mais próximo do sujeito, da sua realidade de vida, pois, os lugares são mundos (SANTOS, 2003), são partes importantes da totalidade-mundo.

O contexto local aparecia apenas como um anúncio, mais em uma perspectiva de trabalho não efetivado. Ao longo das observações, pouco se constatou de trabalhos voltados à realidade local dos alunos, confirmando a evidência apresentada pelos mesmos, nas entrevistas. As aulas focavam a regionalização do mundo e pouco do lugar: seus problemas socioambientais, econômicos, políticos e culturais ficavam isolados do restante do globo. É como se o lugar existisse apenas para quem vive nele, mas sem a necessidade de estudá-lo, de entender as coisas, os fatos, os fenômenos os acontecimentos que nele ocorrem e que estão associados aos acontecimentos globais (SANTOS, 2004; 2006; CAMARGO, 2005; CAMARGO E GUERRA, 2007).

O lugar surge em falas isoladas, mas não é colocado em relação com outras escalas por meio da sua geograficidade, dos acontecimentos ou eventos que nele se desenvolvem. Há problemas de saúde, educação, discriminação, exclusão, de preconceito, de fome, pobreza, habitação, segurança, poluição, e de devastação da natureza, que estão associados aos problemas globais, mas que não são tratados em sentido de estudar o todo nas partes e as partes no todo (MORIN, 2000; 2001). O lugar não é colocado no contexto de uma análise da espacialidade geográfica em sua totalidade dialética e complexa; não há um trabalho voltado a estabelecer a relação local-global, a partir da realidade de vida do aluno. Tal constatação indica uma prática de ensino e de aprendizagem de Geografia fragmentada na análise das dimensões escalares. Nesse sentido, pela dissociação entre mundo global e mundo local, foram constatadas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia aliadas a uma pseudoconsciência de mundo, geradoras de uma cidadania deslocalizada.

Essa fragmentação ainda muito presente na escola e nas aulas de Geografia, segue uma ordem linear e determinística: primeiro se estudam os aspectos físico-naturais, para depois os sociais e econômicos, resultando em um saber fragmentado. As interconexões, nas leituras espaciais, parecem não existir. Tudo é parte, tudo é fragmento, tudo é pedaço. Um saber despedaçado para sujeitos-alunos que vivem, de fato, em uma realidade que se constitui estruturada, como totalidade.

Mesmo que não tenham essa percepção ou entendimento, a criança, o adolescente, o jovem, enfim, os sujeitos-alunos vivem-na; no entanto, a escola a fragmenta (CALLAI, 2006), impossibilitando uma leitura e interpretação do espaço geográfico em sua totalidade, em suas interconexões – para cada coisa uma explicação, para cada explicação um fato, para cada fato uma causa, para cada causa uma consequência, para cada consequência uma fatia da realidade. Os fenômenos espaciais são tratados como partes isoladas, desconexas da totalidade-mundo (SANTOS, 2003; 2004; 2006). A relação parte-todo fica reduzida à relação parte-fração. O espaço fracionado, a análise fracionada, o olhar do aluno fracionado – como entender, frente a essa fragmentação, que todas as coisas no mundo, na vida, na sociedade, no espaço geográfico, estão interligadas? Como construir um pensamento capaz de pensar essas relações, quando na verdade o próprio pensamento é separado, disjunto?

Os níveis de análise, em macro e micro escala, apresentam-se isolados entre si, ou ainda, não há indicadores de que as dimensões socioculturais, socioeconômicas e naturais sejam colocadas em relação com o entendimento da espacialidade geográfica, a partir de um processo de apreensão das dinâmicas espaciais. A fragmentação, nesse caso, é um limitador dos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia.

O estudo do espaço geográfico, em suas dinâmicas sociocultural, socioeconômica e natural, indica a necessidade de se pensar a Geografia como uma ciência multidimensional (MORIN, 2000). Por isso, nessa perspectiva, o espaço geográfico passa a ser pensado em suas interconectividades, ou seja, nas escalas sociogeográficas de análise. Portanto, mais do que identificar elementos do espaço, como se constatou na fala dos alunos, é fundamental que os mesmos estabeleçam as relações entre dimensões e escalas de análise, para que possam compreender a espacialidade em sua totalidade, ou como afirma Santos (2003), como um todo estruturado, haja vista que o real é multifacetado.

Nesse sentido, um pensamento que se foca em informações e no senso comum, não dá conta de pensar o real na perspectiva de uma multirreferencialidade ou multidimensionalidade. O espaço não é ingênuo, ele é, na definição de Santos (2004), um campo de forças e são estas forças e este campo que precisam estar sendo pensados, estudados na Geografia. Um olhar geográfico, pois, compartimentado que separa local do global, que fica no nível da regionalização do



mundo, não desenvolve um raciocínio voltado à apreensão das múltiplas relações escalares. O que consegue é a produção de um pensamento compartimentado, não colocando as categorias espaciais – território, lugar, região, mundo, cidade, município, bairro numa visão dinâmica (SANTOS, 2004; 2006) – a partir dos processos que as estruturam: a técnica, a ação, a totalização, a temporalização, a idealização, a objetivação, os símbolos, a ideologia; processos esses que não só dinamizam o espaço, como o multiperspectivam. A fala dos alunos evidencia que a Geografia ensinada na escola ainda está longe desse alcance, ainda que anunciada discursivamente e trabalhada a partir das relações postas pela fala do professor.

Ainda, em sentido de uma análise da espacialidade sob o ponto de vista local, ao contrário do que se constatou nas dimensões sociocultural, socioeconômica e natural do espaço, evidenciou-se, em relação às dinâmicas espaciais, uma maior ênfase **ao lugar** na fala dos alunos. No entanto, o que se identificou não está diretamente relacionado às aulas de Geografia, mas a um saber da vivência dos alunos em seu espaço imediato ou ainda, por informações obtidas em outras fontes, como jornais ou outras pessoas. Apenas em um momento a 7ª. série fez referência a uma informação do professor. Os grifos sublinhados no recorte das falas dos alunos, indicam as constatações referidas:

**6ª. série:** É uma cidade pequena, só que cada vez ta aparecendo mais recursos, ta crescendo mais. É uma cidade muito boa de morar, é mais segura que as outras cidades. Vêm muitas pessoas para cá. Eles vêm para cá por causa da praia. Vem para ver os pontos turísticos que tem aqui em Barra Velha. As empresas estão chegando para cá, novas empresas. A nossa cidade já está tendo mais participação, estão melhorando o esgoto [...] Lá em Itajuba onde moramos não tem praça [...] Se tiver praça é só perto da igreja [...] Agora está tendo essas coisas de comércio, agora que está começando porque não tinha nada. Lá perto dos bombeiros voluntários dizem que vai ter uma cadeia, estão limpando os terrenos, vai ter uma fábrica de peças, agora tem jogo, tem campo que foi feito [...] Que vai melhorando a cada dia. Que está melhorando... Barra Velha não tem muita gente, a maioria é tudo de fora, muito turista [...] a maioria vem para cá só para passar o verão. A maioria é tudo de fora, do Rio Grande do Sul [...] Não tinha muitos mercados, comércio como agora tem, não tinha calçamento, asfalto, essas coisas [...] Os lotes, por exemplo, aqui perto da escola, agora tem lotes para vender [...] Não tinha tanto esgoto, agora tem cada vez mais [...] Um lado ruim é a violência que, quanto mais cresce no comércio, mais cresce a violência. Antes era menos violência, agora tem mais... **7ª. série:** Era mais sitio [...] Estrada de pedra, chão [...] Trilhas [...] Não era tão aberta, tão larga [...] Onde eu moro era cheio de mata. Antes era mata [...] Não tinha tantos comércios, tantas casas, as pessoas eram mais pobres, não tinha muito estudo naquela época [...] O professor falou que há muito, muito tempo atrás o mar era ali onde é o viaduto, e a qualquer momento o oceano pode voltar e ser ali [...] parece que [...] não sei se aterraram [...] É que antes era tudo água e vieram aterrando tudo até lá [...] Antes era mais

calmo, agora já está acontecendo atos de estupro, de roubo, era bem mais calmo. A cidade tem muita violência. Barra Velha, mudou não só por causa dos bichos, por causa do tempo, teve mais casas, mais comércios, mais farmácias por causa do ser humano. **8ª. série:** Ali onde eu moro era um riacho. Onde eu moro agora era estrada de pedra. Lá onde eu morava era tudo mata, um matão, era tudo fechado. Onde eu morava era plano, tinha umas três ou quatro casas, o restante era mata, terra. As ruas que eram estradas de chão, agora estão pavimentadas. Barra Velha ainda é uma cidade pequena, agora dá para ver que aos poucos ela está se desenvolvendo. Barra Velha se fosse igual a Joinville seria uma cidade bem desenvolvida. A cidade está demorando muito para se desenvolver. A cidade está demorando demais. Até minha cidade que é uma ilha se desenvolveu mais rápido do que Barra Velha. Eu fiquei sabendo que Barra Velha era para ser onde o Beto Carreiro se instalaria, mas o prefeito da cidade não quis. Eu vi no jornalzinho: Barra Velha ontem e Barra Velha hoje; Barra Velha ontem tinha dois carros acabados, e um caminhão; hoje ela tem nove carros zeros, tem sete caminhões caçamba, agora tem pavimentação, calçamento, tem saneamento básico, estão botando tubulação nas ruas, melhorou a praia...em oito anos isso a administração tem feito.

Constatam-se, nos recortes apresentados, uma série de informações sobre as dinâmicas – estruturas e mudanças espaciais locais – que não são colocadas sob o ponto de vista de uma análise geográfica, com uma ausência de reflexão sobre o lugar de vivência. Não há indicadores de que os alunos pensem o município, a cidade em sentido de uma análise espacial; o que se evidencia é o não-conhecimento das razões, dos motivos, das causas de tais mudanças e estrutura, haja vista que, o que se indica como processo de mudança, ainda está associado ao que se pensa em plano do senso comum. Ainda nesse contexto, é perceptível, entre as séries, um não-avanço no pensamento espacializado sobre o lugar – a cidade de Barra Velha. De 6ª. a 8ª. séries as informações geram no mesmo nível, não há um aprofundamento, não há evidência de construção de um saber-pensar o espaço local de forma referenciada e consistente.

#### b) Ações-cidadãs voltadas a questões socioambientais e políticas

No contexto do levantamento de problemas socioambientais (lixo, aquecimento global, desmatamento, enchentes, violência etc.), junto aos alunos, são destacadas ações necessárias no âmbito de suas realidades de vida: “Ter deveres, ter responsabilidade [...] Ajudar a cuidar do nosso meio ambiente [...]” (6ª. série); “Plantando árvores, não jogando lixo [...]” (7.ª série); “A gente tem que ter

consciência porque o país, o mundo já não é tão bom, então a gente tem que prestar atenção nas coisas que a gente está fazendo já está prejudicando a gente” (8ª. série).

Tais ações indicadas estão associadas a quem pode ou deve, na visão dos alunos, responsabilizar-se por ações de melhoria. É interessante perceber que a 7ª. série apresenta uma visão assistencialista e dependente nas ações de responsabilidade para com o meio: “O prefeito. Ele que manda na cidade [...] O delegado [...] O governador do Estado”. Os alunos não se colocam como sujeitos que poderiam assumir o que indicam, enquanto ações de mudança em relação aos problemas socioambientais – não pensam sua atuação como de sujeitos-cidadãos; não conseguem perceber que podem contribuir, assumir a responsabilidade a partir de sua participação, por exemplo, ocupando os espaços públicos, ou como sugere Bauman (2007), os espaços *ágora* por meio do que indicam enquanto “Ter deveres”. Evidencia-se, nesse sentido, a necessidade de se entender, também nas aulas de Geografia, o que é ter deveres como cidadão ativo na sociedade, no mundo.

Uma consciência crítica da realidade exige participação nos espaços públicos (SACRISTÁN, 2002); exige ainda, conhecimento de causa, que o sujeito entenda o sentido de sua ação no lugar, no mundo, na sociedade. Para tanto, é preciso avançar de uma consciência sob dependência de outros atores para uma consciência da intervenção, da proposição, da atuação enquanto sujeito-cidadão de um dado lugar, em dado contexto. O papel do sujeito no lugar é fundamental. Mas para isso, é preciso que as práticas de ensinar e aprender Geografia ajudem esses sujeitos não só a entender o que é o lugar, o mundo, a sociedade em que vivem, mas também a se verem, perceberem-se, enlamearem-se nela (FREIRE, 2005a). O estudo do local dá uma maior possibilidade ao aluno de se ver como ator social. Tal perspectiva aponta a necessidade de uma formação política, para que o sujeito tenha uma participação também política, em sentido de propor, pensar, projetar a sociedade em que vive e o lugar onde habita. E esse processo só se efetiva quando o sujeito alcança entender que, por seus atos, suas ações, sua forma de pensar e ser, produz lugares, produz espaços; é preciso que o sujeito se reconheça em sua obra, como sustenta Damiani (2001).

Na ótica de uma atuação-cidadã, em sentido de intervenção no espaço local, os alunos de 6ª. e 8ª. séries apresentaram ações responsáveis para com o meio, de

cunho colaborativo com a administração pública e assumindo o que compete a cada sujeito, como segue nos recortes da falas:

**6ª. série:** “Ajudar a cuidar do nosso meio ambiente. A gente se responsabilizar [...] a gente não jogar lixo [...] Colaborando com o prefeito. Cada um fazendo sua parte [...] Ter consciência do meio ambiente é não desmatar, não jogar lixo, não ter queimada. Não jogar sacola nas bocas de lobo. A gente pode fazer um grupo de pessoas e uma vez por semana fazer coleta de lixo [...] Separar os recicláveis [...] A prefeitura está fazendo a sua parte de recolher o lixo, nós temos que fazer a nossa parte de separar o lixo para não dar tanto trabalho [...] vai ser melhor para a nossa cidade. A gente falar e dar o exemplo para outras pessoas. O que adianta falar para outras pessoas se a gente não faz [...] Nós falamos e eles não ouvem [...] Por exemplo, olha lá professor, quanto papel de bala no chão [...] a gente passa e nem dá bola...pode ver, todo mundo passando e ninguém dá atenção [...] Esses papéis de bala no chão, isso pra gente é comum [...] Se nós não tomarmos nenhuma providência [...] a gente tem que dar o primeiro passo e ajudar as outras pessoas a colaborarem com isso”. **8ª. série:** “[...] não é só receber [...] Saber cuidar. As obras que eles fazem, por exemplo, que nem nas praias, os calçamentos é só saber cuidar que vai longe, não vai se destruir tão fácil, eles colocaram bastante lixeiras não pode estragar... [...]”.

Os alunos levantam aspectos importantes de uma atuação-cidadã, mostrando-se capazes de agir, de atuar. Destaca-se nessa conexão, uma aproximação ao sentido de cidadania, como proposto por M. E. Santos (2005) – o direito a habitar com qualidade na cidade, no bairro, no município; e o dever de manter, preservar, cuidar o que é feito, o que é promovido de mudanças e melhorias nesses contextos.

Verificou-se também uma convergência entre a posição dos alunos das três séries na forma como visualizam as relações do cidadão com seu local de vida, ou seja, habitar, morar, participar do que acontece na cidade: “[...] Participar das coisas que acontecem na cidade, dos eventos culturais, saber ouvir os direitos que nós temos aqui nela, saber dos deveres também que nós temos [...]” (8ª. série); “[...] Ser cidadão é morar numa cidade, é morar no Brasil” (6ª série); “Morar no lugar” (7ª série).

A formação de um pensamento que pensa a sua realidade, em contexto participativo, revitaliza os direitos do cidadão (SACRISTÁN, 2002), renova o sentido de se ter uma identidade comum com o lugar onde se vive. Quando não se conhece, não se sabe quais são os próprios direitos e os deveres, para além dos direitos já postos (M. E. SANTOS, 2005), vive-se uma relação de produção de um não-lugar na sociedade, no mundo. Mas, não pode haver pertencimento sem um conhecimento de causa, sem ir às estruturas para que se entenda o sentido do que é habitar o lugar – o que é morar e pertencer a uma cidade. Assim, apenas falar do lugar como

exemplo não ajuda a desenvolver um sentimento de pertencimento, não ajuda, de fato, a consciência de morar.

Quando os alunos das três séries foram questionados se as aulas de Geografia contribuíam para o desenvolvimento de ações no lugar de vida, eles assim se posicionaram: “Não fizemos nada [...] Nenhuma [...] Que eu saiba não [...] Ainda não [...]”. Em relação ao meio ambiente: “Ainda não. Acho que o professor vai mandar pelo jeito. Nós só conversamos, ele só faz perguntas [...] Do meio ambiente até a gora não”. Esse posicionamento dos alunos indica uma prática escolar esvaziada de sentido, enquanto formação de um aluno atuante, participativo, propositivo. Nesse contexto, ao se intencionar a formação de uma cidadania ativa, democrática, participativa (M. E. SANTOS, 2005) na sociedade atual, é fundamental que se pense na relação entre pensar e agir, ou ainda, que se desencadeie um processo de ensino e de aprendizagem de Geografia, voltado ao movimento dialético ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005).

A 8ª. série coloca, ainda, a atuação-cidadã relacionada a um posicionamento crítico quanto ao que se propõe em termos de leis, ou “promessas” feitas por políticos. Nesse contexto, ao fazerem a associação entre promoção de ações pelos políticos e intervenção dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, os alunos indicam o sentido da honestidade política. Essa forma de pensar precisaria ser potencializada na escola hodierna, em específico nas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, principalmente em se tratando de uma gestão prudente e séria do lugar, do País. O exemplo a seguir procura retratar esses indícios:

[...] Saber escolher os candidatos, não se vender por uma carrada de terra, não trocar votos. [...] tem gente que promete e promete, mas promete coisas que não pode prometer. Isso tem que passar por um monte de coisas, até aprovar aquele projeto, tirar aquele projeto do papel. E têm gente que faz aquelas promessas, as promessas que os deputados fazem sei lá, já está vendendo o seu próprio voto porque está indo pelo que ele está falando, mas não é bem assim. Porque tem que passar [...] como é mesmo? Poder Judiciário e Executivo. O Legislativo e o Executivo que executa. Tem que assinar o documento lá para eles liberar [...]. Eles estão enganando o povo. Não pode. Prometer uma coisa que tem que passar por aprovação. Se ele está ali para representar o povo tem que ser um cidadão honesto [...]. É correto passar por esses poderes. Eu acho. Se eles inventam uma lei totalmente sem pé e nem cabeça, se não passar por ali para ver se eles aprovam não ia dar nada. E até o poder legislativo poderia estar envolvido na corrupção também.

Além dos aspectos destacados, também se evidencia na 8ª. série, uma concepção de cidadania vinculada ao saber jurídico-político de direitos e deveres

relacionado no valor do voto como ação de mudanças na comunidade. O recorte a seguir evidencia tal preocupação:

Ser um cidadão responsável pelos seus atos. Saber o que fazer quando surgir alguma coisa ruim [...]. Saber também os deveres [...]. Os deveres e os direitos. Tem os direitos que ele pode usufruir disso e tem os deveres que ele tem que fazer para poder usufruir daqueles direitos dele. O dever de votar, o dever de contribuir com a comunidade. E a nossa parte que nós podemos fazer é votando. O único modo que a gente de melhorar mesmo é o voto, a única certeza que tu pode melhorar uma coisa. A única coisa que tu tens é o voto. Porque tu não és candidato, se tu conseguir votar na pessoa certa, confiável, tu vai saber que ela vai conseguir administrar como prefeito, vai conseguir melhor o país.

O direito ao voto como direito natural, inalienável (M. E. SANTOS, 2005) ainda que importante, é um direito que limita o sentido da cidadania, em se pensando apenas numa intervenção sobre a realidade a partir somente de tal direito. Os alunos precisam e devem reconhecer outros direitos e, com eles, outros deveres, principalmente frente ao que se vive no contexto do mundo atual. A Geografia escolar pode e deve ajudar os alunos a construir um entendimento do que é ter direito ao lugar, ao meio ambiente, à cultura, a viver e conviver com a sociodiversidade (SACRISTÁN, 2002; M. E. SANTOS, 2005), desde que possibilite uma análise relacional do espaço em suas estruturas ou formas, composições e organização (SANTOS, 2004; LACOSTE, 2006).

Frente ao exposto, cabe destacar um posicionamento dos alunos de 6ª. série, quando relacionam a cidadania com o poder do conhecimento do País e do lugar habitado, para colaborar com os mesmos, como segue no recorte: “Cidadão brasileiro é aquele que tem o conhecimento do país e colabora com o seu desenvolvimento. Ser cidadão é morar numa cidade, ser cidadão brasileiro é morar no Brasil. Ter conhecimento da cultura do Brasil. Para ser cidadão você tem que conhecer. Ter um conceito, um conhecimento”. Nesse sentido, os alunos associam cidadania e cognição, ou seja, a concepção de um cidadão que deve ter um saber, um conhecimento para agir no lugar onde vive sua experiência cotidiana.

Apesar dos alunos de 7ª. série terem apresentado uma visão paternalista de cidadania, eles trazem a importância de se contribuir com ações que desenvolvam o lugar de vida, bem como evitar problemas ambientais; ainda relacionam a cidadania ao registro, à identidade, ao título de eleitor, ao emprego, ou seja, à participação ativa como pessoa, como sujeito de direitos e deveres:

Ter registro na cidade, ter o título eleitoral, ajudar a cidade [...] CPF, identidade [...]. Para se identificar, para ter emprego, se identificar como uma pessoa, se tu for viajar ter a identidade [...]. Morar naquele lugar [...]. Ter a consciência de que se a gente está jogando papel de bala e a gente está contribuindo com a poluição, a gente está cortando uma árvore, a gente está contribuindo com o desmatamento.

No entanto, o sentido do habitar, do pertencer, do morar na cidade passa pela percepção e entendimento do que é praticar a arte da política no lugar de vivência, do que é agir como ator social quando se tem uma identidade, um CPF, um registro. Mais do que votar enquanto ação individualizada, é fundamental que se proponha, se pense, se projete espaços de ação comunitária, como define a cidadania em uma democracia cultural (TOURAINÉ, 1998; SACRISTÁN, 2002; M. E. SANTOS, 2005). A comunidade coloca o sujeito em relação de cooperação, de solidariedade, de responsabilidade mútua em relação ao seu espaço cotidiano, ao município, à cidade, ao seu bairro.

Essa perspectiva de cidadania, apresentada pelos alunos de modo geral, pode e deve ser potencializada pela educação escolar e, nesse contexto, pela educação geográfica, na medida em que desenvolve um pensamento de espacialidade geográfica no sentido de percepção de si mesmo como sujeito-cidadão pleno: saber-pensar, saber-ser, saber-agir, saber-pertencer, enquanto ator social no mundo, no lugar onde vive e habita e com o qual se transforma, torna-se pessoa (FREIRE, 2005a; 2008). É fundamental, nesse contexto, que se pense os encaminhamentos dos processos de ensinar e aprender Geografia em vista de sua finalidade hodierna e do que pensam os alunos, na relação que estabelecem com o seu mundo – o município, a cidade, o bairro, a sua rua, sua escola.

A ação se produz pela intencionalidade, principalmente a ação local (SANTOS, 2006). Nesse sentido, o que se identifica enquanto ação na fala dos alunos, é mais um agir formal, quando indicam ações ou falam de uma certa dependência de outros sujeitos, de outros atores. No agir simbólico, diferencialmente, está expressa mais a capacidade do sujeito atuar de forma livre e consciente, ou ainda responsável no e sobre o espaço onde vive, habita. Tal perspectiva de ação gera um movimento em que o sujeito se conheça no que produz, a partir de uma recursividade (MORIN, 2002), de uma lógica inter-retroativa entre ação-reflexão-ação nas dinâmicas do espaço.

O espaço geográfico torna-se presentificado (SANTOS, 2006) pela ação simbólica, pelas intenções dos sujeitos; no entanto, é fundamental que se perceba e

entenda o que é e como é um agir consciente e intencional na produção da espacialidade geográfica. O que é produzir territórios, lugares? O que é regionalizar o espaço a partir de um dado pensamento político? É nesse contexto que a Geografia pode e deve levar os alunos a se indagarem em sentido de pensar o sentido da ação, da intencionalidade na produção de espaços. Como seu bairro, sua rua, sua cidade são intencionalmente produzidas? Como podem ajudar a produzir tais espaços e de que forma? Isso é preciso ainda avançar nas práticas de ensinar e aprender Geografia. O que se constata na voz dos alunos são ações e intenções sem um entendimento, sem uma compreensão do que significam tais questionamentos, como referenciais de ação. Principalmente quando os alunos afirmam sobre saber cuidar, preservar, responsabilizar-se, ter consciência do espaço, das ações.

A partir do que se explicitou até então, os alunos também pronunciaram-se a respeito da forma como é conduzido o fazer geográfico nas aulas. De 6<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries, constatou-se o que se evidenciou na fala do professor e ao longo das observações: aulas expositivas, leituras e resolução de exercícios pelo livro didático, dialogia em sentido de convivência, levantamento de perguntas e de problemas a partir dos conteúdos em cada série, além das apresentações de trabalhos, como falaram os alunos e a (re)produção de alguns mapas. O recorte das falas dos alunos da 6<sup>a</sup>. série é elucidativo.

Provas, trabalhos [...] Apresentações [...] Ele faz algumas perguntas sobre as cidades, os Estados, os países [...] Fala sobre o que mais precisa e que a gente pode ajudar [...] Lendo os textos [...] As conversas [...] A gente obtém as informações dele, o professor vai conversando com a gente, vai fazendo explicações, lendo os textos [...] Pesquisa. Procurar o que deve fazer, o que a população acha [...] Ele faz perguntas sobre o meio ambiente [...] Ele faz uma pergunta e manda um responder [...] No terceiro bimestre, ele vai começar a pedir trabalho sobre o espaço, o desenvolvimento [...] Ele pega pelo livro sabe e a gente não está nem na metade do livro [...] A gente faz leitura [...] A maioria a gente mais conversa [...] Ele faz algumas perguntas para saber se a gente obteve conhecimento daquilo [...].

Em relação a um trabalho com mapas, como já apareceu na fala do docente e nas observações em aula, identifica-se o mesmo processo na voz dos alunos, como segue:

**6<sup>a</sup>. série:** “Os mapas servem assim, como eu posso dizer para o senhor, de exemplo, de visualização [...] Para fazer trabalhos [...] Se não tiver o mapa, vai ser difícil o professor explicar. Por exemplo, assim, lá na Região Sul tem mais isso e se ele mostrar o mapa vai ser melhor para a gente entender, a gente vai estar visualizando também. Manda a gente fazer um mapa e separar em cidades, estados e regiões [...] Também pede para a gente



desenhar um mapa e fazer a regionalização [...] O professor mandou a gente fazer um mapa do Brasil sobre que regiões: tipo se tem mais florestas, maiores cidades [...]” **7ª. série:** “Pelos mapas que o professor leva lá, pelos livros que a gente vai lendo e o professor vai explicando, a explicação dele ajuda bastante. Os trabalhos que a gente faz. No ano passado a gente não fazia muitas maquetes e quando a gente fazia a gente fazia bem caprichado porque todo mundo gosta de fazer maquetes. A gente olha o desenho, o mapa ali e vai ao caderno, é do livro para o caderno. Mas não pode colocar a folha no livro para desenhar [...] É no olhómetro. A gente olha e faz [...] Todo mundo faz tudo errado...O que vale é a intenção. Uma vez ele colocou o mapa na frente, a gente ia lá e ele pergunta: onde fica a América Central e a gente ia lá e mostrava. A gente aprende onde estão localizados os rios, os países. A gente gosta e não custa nada o professor levar um mapa e deixar para explicar. A gente gosta, a gente presta muito atenção. Eu presto mais atenção quando tem mapa do que quando não tem. Tudo. O mapa dá para ver tudo sobre o espaço geográfico. Cidades, mapas do Rio de Janeiro”. **8ª série:** Ele vai indo por etapas no livro. A gente lê e aí depois faz o questionário. Não. Com mapas não. Só no livro. Só os mapas que tem no livro. Ele falou para fazer um trabalho sobre um país e aí tinha que saber a moeda, a população, o idioma, o tamanho do país, a bandeira, confeccionar a bandeira e aí tinha que ter um plástico com o desenho, ele tirava um xerox num plástico transparente da folha do mapa e colocava naquele projetor e a gente pegava uma cartolina colocava na parede e a gente desenhava o mapa. E aí escrevia no mapa a moeda, o tamanho dele, o idioma, quantas pessoas morava lá, a taxa de mortalidade, essas coisas. Esse mapa aí é para se localizar mesmo e o mapa mundi [...] O mapa mundi para se localizar também. Para saber os países, onde é que são os países, as capitais, as cidades. Mapa só serve para se localizar. Tanto que se tu fores para um lugar e não sabes onde é dá para saber pelo mapa. Só para isso mesmo. só para se localizar mesmo. Tem aulas que ele fala bastante. Fala, fala, fala [...] Ele fala tudo daquele capítulo e depois que vem a lição. Ele fala mais quase todas as aulas do que [...] Ele fala bastante nas aulas dele, mas eu acho que as aulas dele são boas.

O mapa serve como instrumento de localização e de reprodução de aspectos que se encontra no livro didático. O sentido de um trabalho cartográfico como recurso para se interpretar, analisar e explicar a espacialidade geográfica não se evidencia na fala dos alunos tal como não se evidenciou na fala do professor e muito menos em momentos de observação, como já destacado ao longo desta análise. Esse processo de uma leitura cartográfica apenas de identificação de elementos e reprodução de mapas não tem sentido. Se estiverem, os mapas, nos livros ou em outro material, o que se requer é desenvolver um processo sistemático para encaminhar a leitura desse material, não bastando apenas saber ler legenda, convenções; é preciso ir também aos conjuntos espaciais e correlacioná-los, identificar o que dizem e como dizem sobre os elementos do espaço, sobre a produção espacial presentes nos diferentes mapas. De 6ª. a 8ª. séries, trabalhar com mapas somente para a localização ou para se fazer cópias em cartolina, no mínimo esvazia o sentido da Cartografia na escola e tolhe um processo de alfabetização cartográfica. Como falam os alunos da 7ª. série, fazer mapas pelo

“olhômetro” para dizer que valeu a intenção, é contribuir para a construção de consciências alienadas, anticiadãs, enquanto consciências incapazes de ler o mundo codificado nos muitos mapas.

Quando os alunos afirmam que, o que vale, é a intenção na reprodução de um mapa, evidencia-se uma identificação com o que propõe a democracia formal, pois o que se produz nessa relação pedagógica de aprendizagem é a fabricação de um acordo (MACLAREM, 2000), no qual o aluno finge produzir um certo entendimento de espacialidade, via reprodução de mapas. Esse procedimento não produz nada mais do que um cidadão acrítico, uma vez que aceita o processo sem questioná-lo e assume a validade da intenção. Tal perspectiva deve ser superada por uma ação pedagógica capaz de produzir um cidadão pleno, questionador das bases ideológicas de sua condição de aprendiz na escola, para além da alienação vigente nas práticas massificadoras.

O mapa tem uma importância, uma razão de ser e estar na escola, e como bem enfocam os alunos da 7ª. série: “A gente gosta, a gente presta muito atenção. Eu presto mais atenção quando tem mapa do que quando não tem. Tudo. O mapa dá para ver tudo sobre o espaço geográfico”. O mapa desempenha um papel no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia que vai além da simples reprodução memorística de Estados, capitais, cidades ou outros lugares; por meio dos mapas, é possível desenvolver um trabalho de apreensão da espacialidade geográfica, ou seja, os mapas permitem ver, olhar de outros ângulos o espaço geográfico, como pontuam os alunos. Um outro recorte, da fala dos alunos da 7ª. série, indica a importância do trabalho com imagens:

Porque eu lendo tem algumas palavras assim que a gente não entende, que nem o professor falou [...] tem palavras que a gente não entende [...] fica meio difícil de entender e a imagem você olha e você sabe o que é. É como o mapa, uma vez só ele levou o mapa para a sala e aí ele começou a explicar e aí eu entendi mais [...] do que só explicando assim [...] Ele falando e a gente olhando a gente entende mais, entende mais do que falando [...] Muitas vezes a gente presta a atenção porque não tem nada para gente olhar.

Os alunos destacam o valor de se trabalhar com imagens, de forma que esse processo contribui para se construir um saber sobre o que é a espacialidade, ou ainda, sobre o sentido de se ter algo a mais para se ver, olhar geograficamente. Identifica-se, a partir da narrativa dos alunos, uma Geografia que pouco contribui para a formação de um sujeito referenciado epistemológica e metodologicamente.

Uma prática que se esboça a partir do repasse de informações, da reprodução de conteúdos e identificação dos elementos do e no espaço geográfico, caracterizando uma Geografia escolar horizontalizada com trabalho superficial.

A Geografia escolar faz-se efetiva pedagogicamente, pela intencionalidade de uma formação cidadã de sujeitos comprometidos com seus espaços de vida. Tal intencionalidade, a ser potencializada na escola, precisa ser assumida enquanto *práxis* em uma educação geográfica de qualidade, que promova de fato mudanças significativas na vida dos alunos e no contexto onde ela se desenvolve.

Os sujeitos-alunos se posicionaram em relação ao que pensam sobre o que são no mundo, na sociedade, indicando uma responsabilidade com o futuro e não com o hoje:

O futuro do mundo. Nos que vamos decidir o que vai ser o mundo daqui para frente. Se nós não formos um futuro responsável o mundo desanda de vez. A gente é o futuro, o mundo é a gente que vai ter mais responsabilidade. Mas o que vai sobrar para a gente no futuro? Jovens. Jovens aprendizes. Jovens que querem primeiro curtir a adolescência, para depois ter mais responsabilidade, ter um emprego, ser honesto, saber cuidar um pouco melhor das coisas, da nossa vida, criar uma família, uma comunidade. Cidadãos. Habitantes. Humanos. Pessoas. Cidadão brasileiro. Uma colaboradora da cidade. Um cidadão que ajuda a preservar o mundo.

Não conseguem visualizar-se como cidadãos-ativos no agora, no presente. Ainda que projetem algo para o amanhã, é fundamental que comecem a construir, na e com a escola, o entendimento de que a cidadania é um estado de vida no presente. Este jovem aprendiz do presente, precisa aprender a pensar que o seu futuro começa no agora, a partir também das contribuições das práticas de ensino e de aprendizagem. Ainda, nesse sentido, nos momentos finais da entrevista, os alunos deixaram alguns indicadores de como escola e professores podem agir com eles, para que comecem a se perceber cidadãos do presente:

Olha, que desse mais assim oportunidade de falar o que a gente pensa, isso daí é pouco. Que olhasse assim, deixasse a gente, pelo menos um dia [...] o que a gente fala aqui colocasse em prática, porque se a gente se movimenta, dá para mudar um pouquinho. Eu acho que dá para a gente, não é porque a gente é adolescente, tem crianças também que a gente não pode ajudar e tem gente que pensa que é porque é uma criança, um adolescente que não pode ajudar, não tem responsabilidade. Mas eu acho que tem muita criança até que tem mais responsabilidade do que um adulto. Isso dá a gente poderia ter mais oportunidade de colocar o que a gente pensa e fala, isso ia ser melhor. A gente pode falar o que a gente pensa, o que a gente acha.

Como afirmou o professor em sua entrevista, a escola pode estar contribuindo para formar cidadãos cansados, que desistem das suas ações, dos seus projetos de

mudança, porque não vêem na escola e nos professores a possibilidade para isso. É preciso, não só no contexto da educação geográfica, mas na educação escolar de modo geral, que se comece a potencializar de fato o que são e o que podem vir a ser esses sujeitos-alunos a partir das experiências que vivem no espaço escolar. Eles são projetos e possibilidades, são sujeitos de mundos possíveis, na espacialidade geográfica. Por isso, as práticas de ensinar e aprender Geografia nesse contexto e, possivelmente em outros, precisam ser repensadas à luz do arcabouço teórico-metodológico da Geografia.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social.

A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “ler o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política”.

Paulo Freire

“O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real [...]”.

Edgar Morin

A partir de um estudo de caso, este trabalho objetivou a analisar o significado da educação geográfica na escola. Para tanto, discutiu-se no campo teórico as relações entre entendimento de espacialidade geográfica e consciência-cidadã, colocando as perspectivas teórico-metodológicas pelas quais cabe pautar, no contexto da educação de hoje, os processos de ensino e de aprendizagem de Geografia. Esse referencial fundamentou o trabalho de campo, ou seja, um recorte diagnóstico da realidade escolar, quanto à contribuição das práticas de ensino e aprendizagem de Geografia na formação da consciência espacial-cidadã dos alunos – objeto desta pesquisa. A incursão empírica, conduzida por suficientes e adequadas elaborações teóricas, possibilitou levantar resultados que indicam processos e práticas a serem potencializados, melhorados ou revisados para que se alcance a finalidade da educação geográfica em termos de formação da consciência espacial-cidadã dos alunos.

As práticas de ensinar e aprender Geografia não estão dissociadas do contexto de uma cultura escolar já produzida e que, de certa forma, encaminha parte desse processo – seja pelos materiais pedagógico-didáticos, como livros, mapas, quadros de giz, laboratórios, bibliotecas etc.; seja pela forma de se conduzir o trabalho orientado por um projeto político-pedagógico, uma proposta curricular ou pelos planos de ensino; e ainda, pela atuação dos dirigentes técnico-administrativos na gestão escolar.

A cultura da escola – na concretude das circunstâncias encontradas no momento da pesquisa – reflete-se nas evidências encontradas ao longo deste

estudo, principalmente ao considerar-se a dependência do docente em relação ao livro didático, para conduzir os processos de ensino e aprendizagem dos alunos na apropriação do conhecimento geográfico e, aliado a essa prática escolar vinculada ao livro didático, o encaminhamento de uma Geografia escolar ainda predominantemente reprodutivista.

No entanto, junto a essas características da cultura escolar, há outras sendo produzidas na e com a escola pelos sujeitos em processo de escolarização – os alunos – e por professores, mediadores desse processo. Nesse sentido, foram identificados processos que possibilitam, com base nas práticas de ensinar e aprender Geografia, a construção de um saber geográfico em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã. No conjunto das possibilidades encontradas, pode-se apontar, nessa conexão, alguns indicadores: a) a partir do entendimento, pelo docente, de Geografia escolar e dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho; b) das intencionalidades e importância da Geografia escolar pelo professor; c) do encaminhamento pedagógico-didático das práticas de ensinar e aprender Geografia; e d) do significado atribuído pelos alunos aos conceitos e temas nas aulas de Geografia.

Assim, em relação ao primeiro aspecto a), pôde-se verificar uma concepção de Geografia enquanto ciência social; e nessa ótica, um entendimento de Geografia escolar, que possibilita ao aluno conhecer o mundo, a partir de sua realidade de vida, sob o foco das relações homem-natureza, homem-homem e nesse contexto, destacando a dimensão ambiental da educação geográfica. Com base nesse entendimento de Geografia escolar, o docente traz uma visão relacional e dinâmica de espaço geográfico, nas e entre as diferentes escalas, tendo como base conceitos e princípios fundamentais (espaço, território, paisagem, região, lugar, conexidade, interatividade, analogia, atividade, localização, extensão), em contraposição a uma Geografia simplesmente descritiva. Nesse contexto, o professor enfoca a Geografia no campo científico, a partir da corrente possibilista (influência do homem sobre o meio, transformando-o), mas numa perspectiva de avanço para além dessa corrente na Geografia Moderna, na medida em que traz as relações homem-natureza na direção da problematização social, com foco no meio ambiente.

As relações que o docente estabelece entre a ciência geográfica e a Geografia escolar mostram o significado dessa área curricular no processo educativo, em sentido de entendimento e apreensão da espacialidade geográfica

pelo aluno, sob os pontos de vista global e local. Com base no foco, pelo docente, dos conceitos, temas e princípios da lógica geográfica em perspectiva relacional e considerando-se a reflexão geográfica a partir da realidade de vida dos alunos (aspectos convergentes com o livro didático e Proposta curricular Catarinense), verifica-se a possibilidade de uma formação dos mesmos sujeitos-alunos na direção de um agir local desde a escola, de modo a construírem um entendimento sobre o que seja habitar o lugar, ou ainda, do que é pertencer ao lugar de vivência – aspecto que amplia o entendimento de mundo, logo, de cidadania pelos alunos. Nesse sentido, busca-se perceber o aluno como agente de mudança a partir do enfoque de conteúdos relacionados ao lugar, à sua realidade de vida. Para tanto, é fundamental que se trabalhe essa espacialidade mediante relações com outras escalas e ajudando os alunos a produzirem um conhecimento referenciado sobre o lugar, como um conhecimento contextual – nas conexões entre escola, cidade, município, bairro, rua, país etc.

A construção do pensamento geográfico, pelos alunos, a partir do embricamento entre educação geográfica e educação ambiental, com base em seus contextos de vida, mostra – na colocação do docente – a possibilidade dos alunos perceberem e entenderem as dinâmicas espaciais estabelecidas nas relações entre homens e desses com o meio natural, nos âmbitos local e global, em suas inter-relações. Abre-se nessa direção, uma possibilidade rica para se potencializar as práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, ao considerar nelas o sentido da questão socioambiental e, com isso, contribuir à formação de uma consciência espacial-cidadã mais efetiva, pelo sujeito-aluno.

A educação geográfica pode avançar em sentido de uma estruturação epistêmica embasada nos conhecimentos ou conteúdos ambientais, contribuindo ao diálogo no entendimento da espacialidade geográfica hodierna. Para tanto, é fundamental compreender que a educação ambiental na educação geográfica não pode ser vista como mais um conteúdo acadêmico ou curricular, e sim, assumida como uma dimensão importante da *práxis* educativa.

Ainda nesse contexto, têm sentido e devem ser potencializados o estudo e a compreensão das lógicas espaciais sob o ponto de vista da legislação conexa com o meio ambiente e a qualidade de vida; ou seja, a legislação pode ser assumida como importante referencial para a apreensão e discussão das dinâmicas espaciais, locais e globais.

Quanto ao segundo aspecto – b) das intencionalidades e importância da Geografia escolar pelo professor –, verifica-se uma proposta e visão dessa área curricular condizente com a finalidade da escola hodierna, isto é, a formação de um sujeito-aluno cidadão, crítico e participativo pela melhoria das condições em seu contexto de vida, em sua comunidade e, desta dimensão, para o mundo. Nesse sentido, o docente evidenciou preocupações importantes sob o ponto de vista de uma cidadania comunitária, envolvendo atitudes e ações socioambientais nos espaços em micro escala – desde a preocupação com a atuação no espaço escolar, mas também considerando a escala macro, quanto aos espaços regional, nacional e global. Esse direcionamento implica, segundo o mesmo docente, a formação escolar de sujeitos – a partir das contribuições das práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia – atuantes e responsáveis com seu entorno; e sustentados em valores, como o respeito de si mesmos e pela diversidade social, cultural e biológica; que reconheçam o valor da honestidade, da participação, do engajamento na produção de espacialidades possíveis de se habitar e às quais possam pertencer enquanto sujeitos-cidadãos. Para tanto, ainda de acordo com o docente, é fundamental o desenvolvimento, pelos alunos, da auto-estima e auto-valorização, em vinculação ao conhecimento e à aprendizagem escolar. É no sentido de tal pressuposto que os educandos terão condições de uma atuação transformadora no mundo, em sentido de que eles se percebam como sujeitos em construção, em processo de mudança de si próprios, ao mudar o mundo na relação com outros.

No que se refere ao terceiro aspecto – c) encaminhamento pedagógico-didático das práticas de ensinar e aprender Geografia –, várias questões focadas pelo docente são significativas na potencialização da consciência espacial-cidadã:

- a) a dinâmica pedagógica de motivação e mobilização dos alunos, a partir da motivação do próprio professor, relacionada com a vida escolar dos alunos e com a escola, pelo domínio do conhecimento e de sala de aula, bem como pela dialogia didática;
- b) abordagem de conteúdos em torno de conceitos básicos da lógica geográfica, como território, paisagem, região, lugar; e temas referenciais ligados à regionalização, à globalização, a questões multiculturais e destaque das questões socioambientais – locais e globais;



- c) procedimentos de ensino e de aprendizagem variados: além do uso do livro didático e exposições dialogais, utilização de mapas, gráficos, relatórios, maquetes, de canções etc. – procedimentos desenvolvidos a partir do que o aluno sabe sobre sua realidade, na perspectiva de participação no processo educativo; a valorização de mapas e imagens no sentido de ajudar o aluno a abstrair significados e concretizar dimensões geográficas;
- d) uma avaliação contínua e diagnóstica, de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, em seu desenvolvimento pessoal e social, sob o ponto de vista cognitivo e de atitudes.

Esses quatro aspectos são fundamentais no planejamento e construção do saber geográfico emancipatório, como formação cidadã do aluno, capacitando-o a pensar seus espaços de vida; a compreender o mundo onde vive e, com isso, compreender a si mesmo na relação com o mundo.

Assim, a motivação e mobilização dos alunos, a partir da motivação do professor, incide no engajamento do aluno para com o processo de aprendizagem, em vista de suas potencialidades de cidadania. Entende-se que motivar, mobilizar e conhecer os alunos no processo de uma relação dialógica são aspectos fundamentais em uma educação geográfica capaz de produzir sentidos na vida dos sujeitos em escolarização. Para tanto, é importante que se entenda a mobilização para aprender Geografia também pelos seus instrumentos próprios – mapas, atlas, globos, etc., objetos da relação com o saber e com o aprender a partir de uma análise relacional, contextual e sistemática de mundo.

A perspectiva de uma formação motivada e mobilizadora sustenta-se numa dinâmica de aula com exposição dialogada de conteúdos, especialmente relacionados ao levantamento de problemas socioambientais, locais e globais; nesse diálogo configura-se uma potencialização da atuação crítica e embasada do aluno, no sentido de se buscar que ele entenda o significado de assumir-se, percebendo que poderá encaminhar a sua formação de uma cidadania responsavelmente engajada pelo espaço habitado. Entre outras temáticas, a sociodiversidade, na qual está a questão da multiculturalidade, também torna-se fundamental na compreensão da espacialidade geográfica e na formação de uma consciência espacial-cidadã, sob o ponto de vista do encontro e da convivência entre culturas diferentes, no micro-

espaço da aula e do lugar de vivência dos alunos. Ganha sentido, nesse contexto, o papel das várias estratégias de ensino e de aprendizagem de Geografia, ao pretender-se desenvolver as capacidades e habilidades cognitivas dos alunos em vista da formação de sujeitos críticos, atuantes e capazes de entender as dinâmicas espaciais sob lógicas diversas. É fundamental que os procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem corroborem a construção de um saber-pensar o espaço, em sentido de percepção das mudanças e transformações que ocorrem no espaço geográfico local-global, ou ainda, com vistas a produzir espacialidades – como destacado pelo docente, na relação abstração-concreção.

Na voz do docente, enquanto sujeito da pesquisa, foi apontada uma dimensão importante do processo de escolarização, ou seja, um processo de avaliação contínua e diagnóstica, voltado à formação cognitivo-valorativa dos alunos. Essa forma de conceber a avaliação é pedagogicamente justificada e, nesse sentido, precisa ser potencializada na escola, pelo imbricamento de conhecimentos e conceitos com valores e atitudes, ou seja, a avaliação cognitiva não pode ser separada da avaliação atitudinal. São dimensões que caminham juntas na formação dos alunos, integradamente como critérios indicadores de quem se é e pode vir a ser na escola, como se é e pode vir a ser enquanto sujeito de ações-cidadãs na espacialidade geográfica.

Por fim, o aspecto d) – significado atribuído pelos alunos aos conceitos e temas nas aulas de Geografia –, eles expressam uma assimilação básica de aspectos da espacialidade geográfica, na medida em que, especialmente nas suas narrativas, identificam elementos do espaço, nos níveis macro e micro escalares, nas perspectivas sociocultural, socioeconômica, natural e socioambiental; e algumas dinâmicas espaciais, principalmente relativas a mudanças no local de vida, a partir de suas vivências cotidianas. Além disso, mostraram um senso crítico inicial quanto a questões de cidadania vinculadas aos deveres de cuidado com os ambientes de vida, aos direitos de cidadão relacionados à participação na vida social e cultural da cidade, e ainda, quanto ao poder político do voto. Tais indicadores evidenciam potencialidades no processo de formação de sujeitos-alunos, enquanto cidadãos, atuantes já no presente e em perspectiva de futuro – a partir de práticas de ensino e aprendizagem na construção de um saber geográfico problematizante de suas realidades de vida local-global.

O que se verificou quanto a aspectos a serem potencializados, na Geografia escolar, parte de um ponto de vista discursivo do professor. Em grande parte, tal proposta intencionalmente apresentada na lógica discursiva, dissocia-se da prática observada em sala de aula, ou narrada pelos alunos também em relação ao professor. Foi detectado um discurso que apresentava uma riqueza de aspectos a serem considerados na estrutura da educação geográfica, enquanto produção de uma outra cultura escolar – aquela em que os sujeitos imprimem o sentido de se fazer e viver, com a escola e os processos que nela se desenvolvem, pela lógica das intencionalidades, das proposições, dos projetos. Entretanto, havia igualmente uma cisão entre o discurso do professor (entrevistas) e a sua prática docente (observações e referências pelos alunos). Essa dissociação entre discurso e prática, como constatado, permite apontar alguns entraves nas práticas de ensinar e aprender Geografia, que se colocam como limitantes desses processos.

Um fator limitante básico, nesse âmbito, é a questão do próprio domínio epistemológico da Geografia, pelo docente, quando se verificou uma deficiência de clareza sobre conceitos e princípios básicos ao tratar os conteúdos: ele identifica as categorias e princípios geográficos, mas não discerne sua diferenciação específica e de abrangência, para relacioná-los em benefício de uma análise das dinâmicas espaciais. Também apresenta falta de referência conceitual quanto à dimensão ambiental no processo educativo escolar, ao focar problemas dessa natureza numa linha tradicional, sob o pressuposto de que as desejáveis mudanças pela qualidade de vida resultariam da soma das decisões e ações individuais, isoladas de sua tessitura coletiva, de seus contextos socioculturais e históricos; a educação ambiental, por conseguinte, aparece mais na perspectiva de uma concepção conservacionista-naturalista, do que propriamente crítica e emancipatória. Ainda a estrutura teórico-metodológica da Geografia, como ciência, evidenciou-se como inconsistente por parte do professor, já que ele não alcançou sinalizar uma linha pedagógico-didática de seu trabalho na área da Geografia escolar.

Nessa conexão, a despeito de ter o docente apresentado uma proposta adequada às finalidades da educação geográfica hodierna – formação de sujeitos-alunos situados espacialmente, na potencialidade de cidadãos críticos e participativos – esta mostrou-se precariamente referenciada e, por conseguinte, geradora de um trabalho de cunho mais descritivo-informativo, baseada sobretudo

no livro didático adotado. Essa fragilidade teórico-metodológica do docente reflete-se em sua prática escolar:

- a) um trabalho escolar fragmentado pela disjunção teoria-prática, mostrado no conjunto dos dados, ou seja: na seqüência operacional de, por primeiro (1º. semestre), trabalhar aspectos teórico-conceituais para depois desenvolver atividades práticas (2º. semestre) - mais tipificado na fala dos alunos; na separação que se dá no processo avaliativo, de avaliar atitudes separadas da cognição; na não-continuidade de um trabalho na perspectiva de educação ambiental entre os níveis de ensino – fundamental e médio etc.;
- b) uma perspectiva fragmentada de tratamento dos conteúdos geográficos, nas relações intra e inter escalares, dificultando uma leitura de codificação e decodificação dos processos estruturantes da espacialidade geográfica e, portanto, uma análise reflexiva problematizadora de mundo – as aulas giravam em torno de comentários sobre muitas temáticas, problemas (aspecto focado pelos próprios alunos), mas sem aprofundamento, sem verticalização do processo de construção de um saber-pensar o espaço; alunos focados no senso comum e desreferenciados da epistême geográfica, com isso, não dando conta de pensar o lugar de vivência e o mundo, pelas relações de causalidade; esse processo indica um esvaziamento de conteúdo, um esvaziamento do raciocínio geográfico, o que resulta na modelagem de cidadãos desreferenciados, esvaziados de uma estrutura teórico-metodológica que dê suporte a uma cidadania cognitiva e ativa, resultando, inversamente, numa pseudoconsciência de cidadania e de mundo;
- c) uma lógica da facilitação, em sentido de um conteúdo mediado por linguagem acessível ao aluno, resultando na inculcação de uma pseudocidadania cognitiva; é preciso um entendimento referenciado do que é acessar o conhecimento na escola, por meio dos processos de ensinar e aprender Geografia. Um acesso conteudinal facilitador pode motivar, mas possivelmente não mobilize, não provoque o sujeito em sentido de desinstalá-lo a construir uma linha de raciocínio, a organizar esquemas mentais que o ajudem a chegar ao código, ao conhecimento que se quer construir, ficando o trabalho escolar em nível do educando estar construindo apenas uma noção de espaço geográfico, e não o entendimento do mesmo;

- d) constatação de uma Geografia enquanto lógica discursiva, mas ausente no espaço habitado enquanto concreção; foca uma realidade imediata não pensada, desproblematizada e não transformável pela ação dos sujeitos: o lugar é apenas referência em sentido de um comentário no início da aula, mas não é tomado como referencial de um trabalho que ajude o aluno a construir espacialidades possíveis. A Geografia escolar, portanto, não cumpre seu papel de ciência social que tem por objeto o espaço geográfico, também em sentido de micro-espacos, haja vista que o lugar, apresenta-se como um não-saber, um não-senso nas práticas de ensinar e aprender Geografia – aparecendo, inclusive no depoimento dos alunos.
- e) sob o ponto de vista dos recursos específicos e de apoio à Geografia, verificou-se insuficiência de mapas, globos, livros, vídeos, laboratórios e outros indicando que a escola tinha limitações ao processo educativo; a própria biblioteca enfrentava problemas de horários e organização; um laboratório de informática que pouco se podia utilizar; os mapas não passavam do básico de toda escola etc. A mais, havia uma prática cartográfica, entre outros procedimentos didáticos, centrada na lógica da informação, da reprodução: os alunos apenas reproduzem um espaço já pensado, sem pensar por si ou construir um pensamento da realidade-mundo, ou seja, a Geografia apresenta-se esvaziada de seu instrumental teórico-metodológico. Tal problema é em parte, reflexo da ausência de uma política educativa de suporte pedagógico-didático aos docentes;
- f) um processo de avaliação, ainda numa relação bancária, mnemônica e reprodutivista, pelo formato das provas bimestrais ou pelas provas de recuperação, ou ainda, pelo processo auto-avaliativo centrado em formalidades como a cobrança de uniforme, livros encapados etc.; ocorria uma ausência de critérios indicativos da avaliação processual-diagnóstica, em sentido de verificação das aprendizagens dos alunos quanto à construção do conhecimento geográfico; as provas elaboradas não validavam a proposta discursiva do docente.

Esses problemas identificados e que são limitantes de uma educação geográfica voltada à formação da consciência espacial-cidadã, estão relacionados a outros problemas de cunho estrutural e organizacional, desde a ausência de um

planejamento de aulas. O que se encontrou foi um plano docente genérico, burocrático, onde constam conteúdos, habilidades e formas de se encaminhar o trabalho; e um projeto da disciplina de Geografia no Projeto Político Pedagógico da escola, como uma lista de conteúdos. Constatou-se haver uma convergência parcial das lógicas da Geografia escolar presentes no livro didático e na Proposta Curricular Catarinense com o discurso docente; a proposta discursiva do professor, porém, não está na proposta da escola. Além dessas questões, também se observou um trabalho escolar mais individualista, em que cada docente desenvolve seus projetos, dificultando uma prática coletiva no processo educacional.

Assim, em uma proposta de educação geográfica voltada à formação de cidadãos requer, no mínimo, que se planeje o processo em relação a parâmetros, diretrizes, projetos e referenciais teórico-metodológicos, de modo a sustentar os pontos de partida e os pontos de chegada na formação dos sujeitos-alunos. Tais aspectos puderam ser identificados, por exemplo, na ausência de critérios indicativos da avaliação, com aulas sem um direcionamento sistemático conceitual-teórico e do que o docente queria alcançar com os alunos; aulas centradas na oralidade, apontando mais uma relação de convivência do que uma relação de saber que construa sentidos e significados.

A ausência de um trabalho planejado, que oriente os alunos a pensar criticamente o espaço, a sua realidade de vida, indica a falta de clareza da dimensão prática das aulas de Geografia, resultando em que o processo proposto no discurso se perca na ação. É fundamental que se entenda que um posicionamento referenciado ajuda o educador a construir o seu projeto também de forma referenciada, ciente de suas escolhas epistemológicas; ajuda-o a definir um caminho para conduzir o trabalho na educação geográfica. Nesse contexto, há que chamar a atenção para um aspecto: uma carga horária de trabalho com mais de 60 horas aula e em três cidades diferentes, no mínimo, é contraproducente. Há uma válida e interessante proposta no discurso do professor, inclusive, verificando-se um potencial de docência na direção dos referenciais atuais da educação geográfica; no entanto, não se pode dar conta de um planejamento sério e rigoroso que ajude a atingir tal objetivo, se o professor vive sua profissão em condição desumana.

Com base nesses resultados, em termos de potencialidades e problemáticas, nas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, justifica-se indicar o atingimento do objetivo da pesquisa, nos seus termos do significado da Geografia

escolar, permitindo responder-se a questão do estudo – contribuição das práticas de ensino e aprendizagem de Geografia na construção do saber geográfico dos sujeitos em escolarização em vista da formação de uma consciência espacial-cidadã – e confirmando-se as hipóteses diretivas, quais sejam: 1) as práticas e os saberes trabalhados pelo professor e alunos, distanciam-se de uma consciência espacial-cidadã, uma vez que se apresentam desarticuladas entre si, não havendo relação entre a intenção, finalidade e o processo de ensino, resultando assim, em práticas pedagogicamente deficientes; e 2) sob o ponto de vista dos alunos, a Geografia ensinada e aprendida nas escolas os ajuda a ter uma noção de espaço geográfico, mas não a situar-se no mundo – no sentido de leitura, compreensão, explicação e ação cidadã no mundo.

A partir desses resultados, em termos de potencialidades e problemáticas, nas práticas de ensino e de aprendizagem de Geografia, podem ser propostas algumas considerações indicativas:

- 1) organizar a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, com efetiva participação dos docentes, de modo que possam demarcar no projeto as bases, ou perspectivas e orientações da educação geográfica na educação escolar;
- 2) construir os projetos, por disciplinas curriculares, a partir de uma intrínseca relação com o domínio científico, para tornar a ciência mais próxima e atuante na escola, não só sustentando as diretrizes de trabalho, mas colocando-as na perspectiva cidadã para dar sentido de vida ao aprendizado do aluno;
- 3) desenvolver processos de formação inicial e continuada dos docentes, com foco nas questões próprias dos domínios científico e pedagógico-didático da Geografia, com vistas a embasar o processo educativo escolar;
- 4) efetivar no contexto da escola, trabalhos coletivos e interdisciplinares, como entre educação geográfica e educação ambiental e que envolvam outras disciplinas e a comunidade;

5) desenvolver políticas voltadas à estrutura pedagógico-didática da educação geográfica, em sentido de alicerçar o trabalho docente com recursos criteriosamente suficientes;

6) desenvolver políticas pedagógicas em que sejam asseguradas ao professor, tempo para pensar sua prática, seu trabalho nos processos de ensino e de aprendizagem;

7) e incorporar, às propostas curriculares, aos projetos pedagógicos e projetos disciplinares diretivos, a dimensão jurídica-política nos conteúdos de ensino e aprendizagem de Geografia a partir das relações entre conhecimentos científicos, escolares e da legislação, em sentido de se entender o que é e como se habita o espaço segundo dispositivos legais, sob o ponto de vista dos direitos e deveres.

Com base nessas considerações, põe-se, presentemente, um grande desafio para as práticas educativas e, no caso da educação geográfica, o compromisso com a formação do cidadão situado em sua localidade, comunidade, cidade – porém, não isolado e, sim, vivenciando a relação intrínseca entre seus valores de vida e a construção do mundo. Daí: - como desinstalar e motivar os sujeitos-alunos a entenderem e viverem quem são e onde estão, como cidadãos desde já e, mais ainda, como construtores do seu e do futuro de todos? Nesse sentido, torna-se fundamental uma inovação curricular transformadora, que assuma o sentido e sinalize efetivamente a vida em sociedade, enquanto cidadania: a experiência humana humanizada, acontecendo nos espaços físicos – socioculturalizados e simbolicamente multidimensionados – como exercício da política e da democracia, como fruição dos laços sociais, como produção do dia-a-dia em sua sustentação material e cultural, enfim, como história do hoje-amanhã, superando-se passado e presente no projeto do futuro.

Finalizando essa caminhada, recorro a Paulo Freire para afirmar que: “A incompletude do texto pode ser tão importante quanto a completude em um momento histórico determinado, pois é a incompletude que envolve o leitor num processo de reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico próprio dele ou dela”. Essa incompletude sempre necessária é projeto, é um arriscar-se constante em busca de outros caminhos possíveis. Um desses caminhos é a



formação de uma consciência espacial-cidadã no ensino e na aprendizagem de Geografia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALEXANDRE, Fernando ; DIOGO, José. **Didáctica da geografia: contributos para uma educação no ambiente**.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da geografia**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma geografia para o século XXI**. 6 ed. Campinas:

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In. MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 p. 548-559.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.

\_\_\_\_\_. Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. De L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.

BARCELOS, Valdo. Educação Ambiental e cidadania planetária. In. ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi ; BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim, Rs: EDIFAPES, 2004. pp. 221-249.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.) **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL, 1999.

BERNSTEIN. Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 15-23.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abri. 1989.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e reflexões no cotidiano**. 5 ed. Porto Alegre: Marcação, 2006. pp. 83-133.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e reflexões no cotidiano**. 5 ed. Porto Alegre: Marcação, 2006.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In. MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2004. p. 11-46.

CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. **A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência - a geografia da complexidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_; GUERRA, Antônio José Teixeira. Geografia da complexidade: aplicação das teorias da auto-organização ao espaço geográfico. In: VITTE, Antonio Carlos (Org.). **Contribuições à epistemologia da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARTOLANO, M. I. **Filosofia no segundo grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, Marcos Bernardino de. Geografia e complexidade. SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 67-131.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15-48.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia:** práticas e reflexões no cotidiano. 5 ed. Porto Alegre: Marcação, 2006.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 50-61.

DANTAS, Eugênia Maria. Caminhos de uma geografia complexa. In: SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia ciência do complexus:** ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 237-252.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DENZIN, Norman L; LINCOLN, Yvonna S. (*et.al*). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. 3 ed. São Paulo: SENAC, 2004.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2004. p.77-110.

DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela:** sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. Centauro, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRÉMONT, Armand. O planeta solidário. In: MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 p. 140-145.

FOUCHER, Michel. Lecionar geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 13-29.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: Unesp, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIORDAN, André. As principais funções de regulação do corpo humano. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 226-242.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HENTZ, Paulo. Dos diferentes significados do termo atividade. In: SANTA CATARINA. Tempo de aprender: Subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis, DIEF, 2000. p. 11-24.

HOLT, Maurice. **A idéia da *slow school***: é hora de desacelerar a educação? In: CAPRA, Fritjof et.al. São Paulo: Cultrix, 2006.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JONAS, Hans. **El principio de responsabilidad**: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: LOPES, Antonia Osima (et. al.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991. p.131-144.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Multiculturalismo e processos educacionais**. Curitiba: IBPEX, 2005.

LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 12 ed. Papirus: Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. Liquidar a geografia... Liquidar a idéia nacional? In: VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 39-82.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LANGANEY, André. Hereditariedade, genética: unidade e diversidade humanas. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 219-225.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-85.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, consciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Trad. de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de. (Orgs). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOVELOCK, James. **A vingança de Gaia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

MAGNOLI, Demétrio. **Globalização**: estado nacional e espaço mundial. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. In. MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea.** Curitiba: UFPR, 2004. p. 121-144.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares:** meio ambiente e saúde. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MODERNA. Projeto Araribá: Geografia. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** Pequena história crítica. 20 ed. São Paulo: ANNABLUME, 2005.

\_\_\_\_\_. **A gênese da Geografia Moderna.** 2 ed. São Paulo: Annablume, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_; MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** 2 ed. Petrópolis: Fundação Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

MOREIRA, Igor A. G. **O espaço geográfico:** Geografia Geral e do Brasil. 17 ed. São Paulo: Ática, 1981.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

NICHOLCON, Shirley ; ROSEN, Brenda. **A vida oculta de Gaia:** inteligência invisível da Terra. São Paulo: Gaia, 1998.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2001. pp. 34-49.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro, Graal, 1999. p. 145-173.

PAGANELLI, Tomoko Ilyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 149-157.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina gênese da Geografia moderna**. 3 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2005a. p. 249-288.

\_\_\_\_\_. A geografia pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005b.

\_\_\_\_\_. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. **Cadernos Cedes**. Ensino de Geografia. São Paulo: Papirus, 1996. v. 39 pp. 57-63.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Ilyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

QUINTAS, J.S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P.P. (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

REGO, Nelson. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson ; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**.

RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 83-115.

SANSOLO, D. G.; CAVALHEIRO, F. Geografia e Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. São Carlos: RiMa, 2001, 2003. p. 109-131.



SANTA CATARINA. DIRETRIZES. Organização da prática escolar na educação básica. Florianópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares. Florianópolis: GOGEN, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Marli Alves. **Educação para a cidadania global**: explorando seus caminhos no Brasil. São Paulo: Textonovo, 2005.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia nova**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. 7ed. São Paulo: Edusp, 2007a.

\_\_\_\_\_. Pensando o espaço do homem. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2007b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas: Autores e Associados, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 77-116.

SILVA, Armando Corrêa da. **Geografia e lugar social**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib ; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-322.

SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia**: ciência do complexo. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, Aldo A. Dantas da. A idéia de conexidade em Vidal de La Blache. In. SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 132-159.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In. FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 17-52.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Ambiência e pensamento complexo: resignific (ação) da geografia. In. SILVA, Aldo A. Dantas da; GALEANO, Alex (Orgs.). **Geografia: ciência do complexus**. Porto Alegre: Sulina, 2004. pp. 181-208.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

THOMPSON, William Irwin (Org.). **Gaia: uma teoria do conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Gaia.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Bauru: EDUSC, 1998.

VLACH, Vânia Rubia Faria. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 187-218.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. Vesentini, José William (Org.). 2 ed. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “orientação moderna” em geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In. BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.) **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: UEL, 1999, p. 29-59.

VASCONCELLOS Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília: v, 21, n 83, p.28-55, abr./jun., 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, Jpsé Carlos Souza. O projeto político pedagógico: um guia para a formação humana. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-37.

VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e textos críticos**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 14-33.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2005a.

\_\_\_\_\_. Geografia critica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 30-38.

VIANNA, Heraldo Marcelim. **Pesquisa em Educação: a obsevação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WILSON, Edward. **O futuro da vida: um estudo da biosfera para a proteção de todas as espécies, inclusive a humana**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. Porto Alegre: Artmede, 1999.

ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi ; BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim, Rs: EDIFAPES, 2004.

## DISSERTAÇÕES E TESES

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. São Paulo. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo.

BATISTA, Irene Bezerra. **A prática pedagógica do professor de Geografia de 5ª a 8ª séries em escolas públicas de Teresina – PI**. Teresina Piauí. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí.

CAVALCANTI, Lana de Slouza. **Construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise em conhecimento geográficos em alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental**. São Paulo – SP. 1996. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo.

CARNEIRO, Sônia M.M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Curitiba, 1999. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. Sônia M.M. **O trabalho de campo e o estudo em laboratório: importância e viabilidade no ensino de Geografia segundo posicionamento de**

professores das escolas de primeiro e segundo graus de Curitiba. Curitiba, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

CARARO, José Américo. **Da fragmentação da prática à unidade da práxis**: uma construção possível para o ensino de geografia? Vitória – ES. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

CAMPOS, Eduardo. **O contexto espacial e o currículo de Geografia no Ensino Médio**: um estudo em Ilhabela. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

GEBRAN, Raimunda Abou. **Oba, hoje tem Geografia!** O espaço redimensionado da formação-ação. São Paulo. 1996. Tese. (Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas).

KAERSCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana – Universidade de São Paulo).

NOGUEIRA, Valdir. **O professor no processo educativo**: suas histórias e suas ações. Blumenau, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Orientadora. Maria Salett Biembengut

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil 1972-2000**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas. Orientador. Archimedes Perez Filho.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por uma outra geografia escolar**: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de geografia. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## ARTIGOS DE PERÍODICOS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygostky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica**: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

## ANAIS DE CONGRESSOS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In. SILVA, Aida Maria Monteiro (et al.). **Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. (ANAIS). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia. In. SILVA, Aida Maria Monteiro (et al.). **Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. (ANAIS). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-163.

## APÊNDICES

1.	Roteiro das questões da entrevista com o professor.....	359
2.	Roteiro das questões da entrevista com os alunos na primeira fase.....	362
3	Roteiros das questões da entrevista com os alunos na fase final.....	363
4	Roteiro do questionário para o professor.....	367
5	Declaração de autorização para a realização da pesquisa.....	369

## APÊNDICE 01

**1. Entendimento, sentido e significado da Geografia e Geografia escolar:**

- 1.1 Qual seu entendimento de Geografia como área de conhecimento na contemporaneidade?
- 1.2 O que é Geografia escolar?
- 1.3 A Geografia é uma disciplina importante para você? Em que sentido? Por quê?
- 1.4 Por que os alunos precisam aprender Geografia? Em qual sentido?
- 1.5 Para quê serve a disciplina de Geografia no contexto do mundo atual?
- 1.6 A Geografia pode fazer alguma diferença no contexto de vida dos alunos? Quais diferenças? Por quê? Em caso negativo, por que não pode?
- 1.7 A Geografia ajuda o aluno se ver e se perceber no mundo? Em que sentido? Por quê?
- 1.8 Como a disciplina de Geografia é vista no contexto da escola e da cidade onde você atua? Ela é uma disciplina representativa? Em que aspectos? Por quê?

**2. Referências teórico-metodológicas:**

- 2.1 Há alguma corrente do pensamento geográfico em que você se embasa para organizar o planejamento e as aulas? Qual ou quais? Por quê?
- 2.2 Qual a relação da ciência geográfica com a geografia escolar nos dias de hoje? Em que sentido? Por quê?
- 2.3 Que conceitos da ciência geográfica você destacaria como fundamentais na orientação das aulas? Em que sentido? Por quê?
- 2.4 Quais princípios metodológicos da ciência geográfica orientam as aulas? Em que sentido? Por quê?
- 2.5 Com base em que referenciais pedagógico-didáticos você planeja e desenvolve suas aulas? Por quê?

**3. Desenvolvimento das aulas – objetivos, conteúdos, procedimentos pedagógico-didáticos e avaliação:****3.1. Em relação aos objetivos:**

- 3.1.1 O que você pretende alcançar com o ensino e a aprendizagem de Geografia na escola? Em que sentido? Por quê?
- 3.1.2 Os objetivos propostos ajudam os alunos a entenderem a organização do mundo atual e a realidade de vida deles? Em que sentido? Por quê?
- 3.1.3 Que valores e atitudes você pretende alcançar com os objetivos? Em que sentido? Por quê?
- 3.1.4 Que habilidades você pretende alcançar com os objetivos? Em que sentido? Por quê?
- 3.1.5 Os objetivos propostos estão direcionados a alguma intervenção dos alunos no lugar onde moram? Em que sentido? Por quê?
- 3.1.6 A Geografia pode contribuir para a formação do cidadão hodierno? Como? Em que sentido? Por quê?
- 3.1.7 Que valores relativos à cidadania você destacaria como importantes a serem construídos nas aulas de Geografia? Por quê?
- 3.1.8 Os objetivos propostos ajudam os alunos a desenvolver a idéia de espacialidade e, em que sentido?

**3.2 Em relação aos conteúdos:**

- 3.2.1 O que você considera importante os alunos saberem ou aprenderem? Em que sentido? Por quê?
- 3.2.2 O que seria menos importante? Por quê?
- 3.2.3 Que conceitos e temas nos dias de hoje, são importantes a serem trabalhados na formação dos alunos? Em que sentido? Por quê? Foi trabalhada nas respostas anteriores.
- 3.2.4 Quais os conceitos e temas ajudam os alunos a pensarem melhor sobre o lugar onde moram? Em que sentido?
- 3.2.5 Quais os conceitos e temas ajudam os alunos a pensarem o mundo contemporâneo? Em que sentido?
- 3.2.6 Que conteúdos, conceitos e temas ajudam os alunos entenderem a forma como o homem vem explorando a natureza?
- 3.2.7 Que conteúdos, conceitos e temas ajudam os alunos a entenderem a exploração do homem pelo homem?
- 3.2.8 O que você entende por cidadania?
- 3.2.9 O conteúdo programático a ser cumprido, permite trabalhar as questões de cidadania? Em que sentido? Por quê?
- 3.2.10 Que critérios ajudam você organizar os conteúdos, conceitos e temas para as aulas de Geografia? Em que sentido? Por quê?
- 3.2.11 Que referencial ou livros você utiliza para organizar os conteúdos, conceitos e temas de Geografia?
- 3.2.12 Quais os conceitos e/ou temas que ajudam os alunos a pensarem o espaço geográfico - dependendo do que o docente colocar, pode-se focar outras questões sobre a idéia de espaço geográfico.

### 3.3 Em relação aos procedimentos pedagógico-didáticos:

- 3.3.1 Que estratégias de ensino que você utiliza para tratar os conteúdos de Geografia? Em que sentido? Com que recursos didáticos você trabalha esses conteúdos? Em que sentido?
- 3.3.2 Quais os procedimentos de ensino que você adota para os alunos aprenderem a pensar o espaço geográfico nos dias de hoje? Como? Por quê?
- 3.3.3 As atividades que você desenvolve, permitem aos alunos compreenderem as ações do homem no mundo atual? Como? Em que sentido? Por quê?
- 3.3.4 Como os procedimentos de ensino adotados ajudam o aluno a agir no lugar onde vive? Em que sentido?
- 3.3.5 Como as perguntas, os questionamentos dos alunos em relação ao cotidiano são tratadas durante as aulas? Em que sentido?
- 3.3.6 Como você vê a relação escola-comunidade no desenvolvimento das aulas? Em que sentido? Por quê?
- 3.3.7 Como você mobiliza os alunos nas aulas de Geografia? Em que sentido? Por quê?
- 3.3.8 Que critérios você utiliza para selecionar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Geografia? Em que sentido? Por quê?
- 3.3.9 As atividades que você desenvolve, envolvem questões de cidadania? Como? Em que sentido?
- 3.3.10 As condições de vida dos alunos justificam ou exigem práticas pedagógicas voltadas às questões de cidadania? Em que sentido? Por quê?

### 3.4 Em relação a avaliação:

- 3.4.1 Como você avalia seus alunos?
- 3.4.2 O que você pretende alcançar com a avaliação? Em que sentido? Por quê?
- 3.4.3 Qual a relação da avaliação com a formação de valores e atitudes dos alunos?



**3.5 Sujeito-professor na relação com a escola:**

- 3.5.1 Para você, o que é ser professor de Geografia?
- 3.5.2 Para você, o que é viver como professor no contexto da rede pública de ensino?
- 3.5.3 **A (s) escola** (s) onde você trabalha oferece condições para desenvolver as atividades pedagógicas? Em que sentido?
- 3.5.4 Se não oferece, por quê? O que você precisaria para desenvolver seu trabalho?
- 3.5.5 Das condições sinalizadas, quais delas influenciam negativa ou positivamente sua atuação profissional? Em que sentido? Por quê?
- 3.5.6 Como você vê a (s) escola (s) onde atua como professor de Geografia? Por quê?
- 3.5.7 Como você visualiza os alunos na (s) escola (s) onde atua?

## APÊNDICE 02

**1. Entendimento, sentido e significado da Geografia e Geografia escolar:**

- 1.1 O que é Geografia para vocês?
- 1.2 É importante estudar Geografia? Por quê?
- 1.3 As aulas de Geografia servem para a vida de vocês? De que jeito?

**2. Desenvolvimento das aulas – conteúdos, procedimentos pedagógico-didáticos:**

- 2.1 O que vocês estudaram e estão estudando nas aulas de Geografia?
- 2.2 Isso que vocês estudaram ou estão estudando é interessante para a vida de vocês? Em que sentido? Se não é, por quê?
- 2.3 Vocês acham que isso que vocês estudaram e estão estudando tem relação com o lugar onde vocês moram (com o país, o mundo, o Planeta)? Por quê?
- 2.4 Que outros conteúdos vocês acham importantes estudar nas aulas de Geografia? Por quê?
- 2.5 Vocês ouviram, leram ou discutiram nas aulas de Geografia alguma coisa sobre: cidadania, direitos e deveres, justiça, cooperação, respeito etc. na vida das pessoas? Em que sentido?
- 2.6 Vocês acham que as aulas de Geografia ajudam vocês se sentirem responsáveis pelo lugar onde moram? Como? Por quê?
- 2.7 O que vocês fazem durante as aulas de Geografia? E o que os professores querem que vocês façam? Por quê?
- 2.8 O que vocês mais gostam ou gostaram de fazer nas aulas de geografia? Por quê?
- 2.9 Quais recursos o (a) professor (a ) usa, que ajudam vocês a pensarem o mundo onde vivem? Como?
- 2.10 Como vocês são avaliados nas aulas de Geografia?
- 2.11 Essa avaliação ajuda vocês a aprender melhor Geografia? Em que sentido?

**3. Organização das aulas:**

- 3.1 Como vocês gostariam que fossem as aulas de Geografia? Por quê?
- 3.2 O que vocês mudariam nelas e, por quê?
- 3.3 Como vocês gostariam de ser avaliados nas aulas de Geografia?

**4. Entendimento de sujeito-aluno:**

- 4.1 O que é ser aluno para vocês?
- 4.2 Quem são vocês na escola, no mundo, na sociedade, no lugar onde moram?
- 4.3 Como vocês gostariam que a escola e os professores vissem vocês?

## APÊNDICE 03

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA 7AS 6AS E 8AS SÉRIES****6a. Série**

1. Vocês falaram que as aulas de Geografia ajudam a conhecer os países, o nosso Brasil, as cidades, a área urbana, rural entre outras coisas:

1.1 O que é conhecer um país?

1.2 O que é conhecer nosso Brasil?

1.3 E, o que é conhecer B. Velha, nossa cidade?

1.4 Qual a importância de conhecer os países, o nosso país, a nossa cidade?

1.5 Como as aulas ajudam a conhecer....que atividades ajudam a conhecer...?

2. Vocês disseram que estudam o espaço geográfico de nosso país, de outros países, de nosso ambiente de vivência (onde moram).

2.1 Como é o espaço geográfico da nossa cidade de B. Velha?

2.2 E do bairro em que vocês moram?

2.3 Como as aulas ajudam a estudar o espaço geográfico da cidade, do bairro?

2.4 Que tipo de cidade é B. Velha?

2.5 Vocês sabem de algumas semelhanças ou diferenças com outras cidades no Estado de SC ou no país? Exemplos.

2.6 Barra Velha sempre foi da forma que vocês estão vendo?

2.7 Que mudanças vocês acham que já aconteceram ou estão acontecendo em B. Velha?

2.8 O que fez com que B. Velha mudasse?

2.9 As aulas ajudam a perceber, entender essas mudanças? Como? Em que sentido?

3. Que mudanças podem/devem ser feitas para nossa cidade ficar melhor para a gente viver? Quem deve se responsabilizar por isso?

4. Vocês falaram bastante que as aulas de Geografia ajudam a pensar sobre o meio ambiente. Como está o meio ambiente de B. Velha?

5. Vocês também falaram que as aulas de Geografia ajudam vocês se conscientizarem sobre o meio ambiente. O que é ter consciência do meio ambiente a partir das aulas de geografia?

6. Na idade de vocês, de que jeito cada um pode ajudar na conservação, na preservação do meio ambiente de B. Velha?

7 Vocês falaram sobre muitos problemas de meio ambiente, como: lixo, poluição, desmatamento, favelas, aquecimento global etc. A Geografia ajuda vocês entenderem por que acontecem esses problemas? Em que sentido? Como?

7.1 A Geografia ajuda vocês pensarem como resolver esses problemas?

7.2 De que maneira?

7.3 Quais as atividades nas aulas de Geografia que mais ajudam para pensar nesse sentido?

7.4 Como vocês podem agir frente a esses problemas aqui em B. Velha?

8. Vocês falaram que a leitura de mapas é uma coisa importante na aprendizagem de Geografia.

8.1 Vocês estudam com mapas nas aulas de Geografia?

8.2 De que forma vocês usam os mapas?

8.3 O que os mapas expressam/transmitem/ensinam a vocês?

8.4 O que vocês aprendem por meio dos mapas?

8.5 Afinal, qual a importância de ler mapas?

9. Na idade de vocês, de que jeito cada um pode ser cidadão em B. Velha?

10. O que significa ser cidadão de um lugar? O que é, para vocês ser um cidadão brasileiro, catarinense?

11 Como a gente deve ser/agir para participar como cidadão na construção de um mundo, uma sociedade melhor?

12. Para vocês, o que é ter consciência do lugar onde vocês vivem, da cidade, do país, do mundo?

### **7a Série**

1. Vocês falaram que as aulas de Geografia ajudam a conhecer os países, as cidades, os estados, as Américas entre outras coisas.

1.1 O que é conhecer um país?

1.2 O que é conhecer as Américas?

1.3 E, o que é conhecer B. Velha, nossa cidade?

1.4 Como as aulas ajudam a conhecer....? O que é feito/realizado/que atividades nas aulas ajudam a conhecer...?

1.5 Qual a importância de conhecer os países, as Américas, a nossa cidade?

2. Vocês disseram que nas aulas de Geografia vocês aprendem a localizar os lugares.

2.1 Dêem exemplos de como podemos localizar um lugar.

2.2 Quais as atividades nas aulas de Geografia que ajudam vocês a localizar os lugares?

2.3 Para que serve aprender a localizar os lugares?

3. Vocês falaram que uma das atividades que mais gostam nas aulas de Geografia é construir maquetes e mapas.

3.1 Que maquetes vocês construíram?

3.2 Que mapas vocês fizeram? Como vocês construíram as maquetes?

3.3 Como vocês fizeram os mapas?

3.4 Essas atividades ajudam vocês em quê?

4. Outra atividade que vocês consideram importante nas aulas de Geografia, é interpretar imagens.

4.1 O que é interpretar uma imagem nas aulas de Geografia?

4.2 Como vocês fazem isso?

4.3 Qual a importância de ler imagens nas aulas de Geografia?

4.4 Isso ajuda vocês? Em que sentido?

5. Essas atividades de fazer maquetes e mapas, de ler imagens, têm a ver com espaço geográfico? Em que sentido?

5.1 Como é estudar, pensar o espaço geográfico por meio das maquetes, mapas?

6. Vocês disseram que espaço geográfico é o território de cada país, é a cidade, é o estado, é o mundo, é a América...Como vocês estudam esses espaços geográficos nas aulas de Geografia?

7. Vocês também falaram que a Geografia ajuda a entender a História do nosso mundo.

7.1 Vocês têm idéia de como era antes o mundo antes, o continente americano, B. Velha? Ou o bairro em que vocês moram?

7.2 Que mudanças vocês acham que já aconteceram em B. Velha? Ou que estão acontecendo?

7.3 O que fez com que B. Velha mudasse?

3 Que mudanças podem/devem ser feitas para nossa cidade ficar melhor para a gente

viver? Quem deve se responsabilizar por isso?

9. Vocês falaram que uma das coisas importantes que vocês estão tratando nas aulas de Geografia é sobre a destruição da natureza.

9.1 O que é natureza para vocês?

9.2 O que é destruir a natureza?

9.3 Como está a natureza em B. Velha?

9.4 As aulas de Geografia ajudam vocês entenderem por que acontece a destruição da natureza? Em que sentido?

9.5 A Geografia ajuda vocês a pensar como evitar a destruição da natureza? De que maneira?

9.6 Quais as atividades nas aulas de Geografia que mais ajudam para pensar nesse sentido?

9.7 Como vocês podem agir frente a esses problemas aqui em B. Velha?

10. Na idade de vocês, de que jeito cada um pode ser cidadão em B. Velha?

11. O que significa ser cidadão de um lugar?

13 Como a gente deve ser/agir para participar como cidadão na construção de um mundo, uma sociedade melhor?

14. O que significa, para vocês ser cidadão no contexto do continente americano? Como é ser cidadão latino-americano?

## 8ª SÉRIE

1. Vocês falaram, na nossa conversa anterior, muito sobre globalização, como um grande desenvolvimento do mundo atual, das tecnologias, da ciência. Essa idéia de globalização tem influência na nossa cidade de B. Velha? De que forma?

2. Vocês se sentem atingidos pela globalização? Como? O que é ser cidadão num mundo globalizado?

3. Vocês falaram que a Geografia ajuda a entender o passado do nosso mundo.

4. Vocês têm idéia de como era antes B. Velha? Ou o bairro em que vocês moram?

5. Que mudanças vocês acham que já aconteceram em B. Velha? Ou que estão acontecendo?

5.1 O que fez com que B. Velha mudasse?

6. Quando vocês afirmam que o município de B. Velha precisa ser melhor cuidado, quem deve se responsabilizar pela melhoria da nossa cidade? Por quê?

7. Vocês falaram da importância de viver uma democracia.

3.2 O que é viver uma democracia na cidade onde vocês moram?

3.3 De que maneiras as aulas de Geografia ajudam vocês pensar sobre como viver a democracia?

4 O que significa ser cidadão de um lugar? O que significa ser cidadão em uma democracia?

5 Na idade de vocês, de que jeito cada um pode ser cidadão em B. Velha?

6 Vocês falam que há problemas de corrupção, saúde, moradia, poluição, lixo na cidade de B. Velha e em outros (as) lugares/cidades do Brasil e do mundo.

6.2 A Geografia ajuda vocês entenderem por que acontecem esses problemas? Em que sentido?

6.3 A Geografia ajuda vocês pensarem como resolver esses problemas?

6.4 Que atitudes vocês podem tomar diante desses problemas?

6.5 Como vocês podem agir frente a esses problemas?

7 Quando a gente pensa em Geografia, logo vem na nossa cabeça a idéia de mapas.

7.2 Vocês estudam com mapas nas aulas de Geografia?

7.3 De que forma vocês usam os mapas?

7.4 Quando vocês olham um mapa (seja do BR, de uma Região ou da nossa cidade), o que

eles expressam para vocês?

8 Vocês disseram que estudam o espaço geográfico de território e estado, de nossa casa, da nossa escola, de outras regiões ou, ainda Brasília e São Paulo etc.

8.2 E a cidade de B. Velha e o bairro onde vocês moram, são também espaços geográficos?

8.3 Como é o espaço geográfico da cidade de B. Velha e do bairro em que vocês moram?

9 As aulas de Geografia ajudam a pensar na melhoria da organização do município/ de nossa cidade, do mundo? Quais as atividades que vocês desenvolvem nas aulas de Geografia que estão auxiliando mais nesse sentido?

10 Vocês falaram que é preciso ter consciência de que cada um tem que fazer a sua parte, tem que agir para mudar as coisas no mundo, no Brasil.

10.2 O que é ter consciência do lugar onde se vive, mora, habita?

10.3 Qual a consciência de vocês sobre a cidade, o país e o mundo onde habitamos?

11 Como a gente deve ser/agir para participar como cidadão na construção de um mundo, uma sociedade melhor?

12 O que significa, para vocês ser cidadão no contexto do mundo atual? Como é ser cidadão na sociedade de hoje?

## APÊNDICE 04

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR**

Universidade federal do Paraná- UFPR - Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

Construção de um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da educação geográfica no currículo de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental na rede de escolas públicas da cidade de Barra Velha – SC.

Caro Professor (a),

Caro professor (a) do Ensino Fundamental da cidade de Barra Velha:

Sua valiosa participação é sobretudo neste momento para desenvolver o projeto de pesquisa acima identificado, que esperamos venha a ser de real utilidade para o avanço qualitativo da educação geográfica na rede escolar pública desta cidade. Com antecipados agradecimentos, respeitosamente,

Professor Valdir Nogueira

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.

**1. Dados de qualificação dos respondentes****1.1 Formação:**

- a) Qual foi/é sua formação inicial - graduação?
- b) Em que ano você iniciou e concluiu o curso?
- c) Qual a instituição onde você cursou e onde ela está localizada?
- d) Antes de fazer a graduação, fez algum curso na área o magistério? Qual?
- e) Fez pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)? Qual a especialidade? Onde e quando cursou?
- f) Realizou outros cursos (extensão, aperfeiçoamento)? Quais? Onde e quando cursou?
- g) Tem participado de eventos, como encontros, palestras, conferências, seminários etc?  
Qual ou quais? Onde e quando?
- h) Quais as leituras / estudos pessoais que você faz para preparar as aulas de Geografia?

**2. Atuação profissional:**

- a) Qual é ou são a (s) escola (s) onde você atua como professor de Geografia?
- b) Há quanto tempo atua nessa (s) escola (s)?
- c) Você é professor efetivo ou contratado?
- d) Trabalhou em outra(s) escola (s) antes dessa (s)? Onde?
- e) Trabalha em alguma outra função além do magistério? Em caso afirmativo, qual?

**3. Condições de trabalho:**

- a) Qual sua carga horária semanal total?
- b) Você leciona em quais períodos?
- c) Qual o número de turmas que você atua com o ensino de Geografia?
- d) Em que séries leciona Geografia?
- e) Qual a quantidade de alunos com os quais você trabalha?

**4. Contexto de vida:**

- a) Onde você nasceu?
- b) Há quanto tempo reside na cidade onde atua como professor de Geografia?
- c) Em que lugar da cidade você mora?



## APÊNDICE 05

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ- UFPR - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO - LINHA DE PESQUISA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Ao longo do ano de 2008, a partir do mês de fevereiro, iniciou-se nas dependências da escola e, por consentimento da direção, a coleta de dados para a pesquisa de doutorado desenvolvida na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, intitulada: **“Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas”**. Os objetivos desta direcionaram-se a: analisar o significado da Geografia escolar; avaliar as relações de intencionalidade-ação docente com a construção dos saberes discentes na formação dos sujeitos-alunos; analisar os conceitos e temas referenciais na construção do entendimento de espacialidade geográfica nas aulas de Geografia. Frente ao exposto, é importante tornar esclarecido que:

- A) As entrevistas foram gravadas e envolveram um roteiro de perguntas semi-estruturadas para alunos e professor que participaram da pesquisa. As entrevistas ocorreram conforme horários pré-estabelecidos e consenso da direção e professor;
- B) As observações em aulas foram desenvolvidas a partir do aceite do professor e da direção ocorrendo no tempo pré-estabelecido no cronograma da pesquisa e conforme planejado com o docente;
- C) O uso de documentos como: propostas curriculares, diários, planejamentos, livros didáticos e outros, foram assegurados em consentimento por direção e docente;
- D) A aplicação de instrumento de registro pelos alunos, foi realizada a partir do consentimento do professor após prévia exposição do que seria coletado e como se faria tal coleta de dados;
- E) Fica assegurada aos participantes a divulgação dos resultados para fins científicos, como revistas, congressos, e a preservação da identidade dos sujeitos, bem como da escola envolvida na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_  
**DECLARO TER ACEITADO E PARTICIPADO** da pesquisa intitulada “Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas”. Declaro estar ciente de ter recebido as devidas explicações e esclarecimentos quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e concordo que minha participação foi de livre adesão sem ter sido pressionado ou sofrido qualquer forma de imposição. Assim, autorizo o uso do material coletado como dado de pesquisa para os devidos fins a que se destina.

Autorizo,  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante